



Universidad  
**Católica de  
Valencia**  
San Vicente Mártir

PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNOS CON  
NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO  
SOBRE EL SISTEMA ESCOLAR. DISEÑO Y VALIDACIÓN  
DE UN CUESTIONARIO

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:**  
**Dña. María Laura Sánchez Pujalte**

**Dirigida por:**  
**Dr. D. José Francisco Cervera Mérida**  
**Dr. D. Diego Navarro Mateu**

**2020**





*A nuestra hija Carla, once años después.*



## **AGRADECIMIENTOS**

La tesis doctoral que aquí presentamos es el fruto del esfuerzo y colaboración de muchas personas e instituciones que han invertido generosamente su tiempo y dedicación para hacer realidad aquello que, en sus inicios, fue un sueño. Quiero pedir disculpas por si, de forma completamente involuntaria, dejo de nombrar a alguna persona merecedora de mi agradecimiento.

Quiero, en primer lugar, dar las gracias a mis directores José Francisco y Diego. Cada uno desde su posición me han brindado la posibilidad de aprender y acercarme al mundo académico y de investigación, tan apasionante para mí, y en el que definitivamente quiero permanecer. Gracias José Francisco por tu desinteresada generosidad, gracias, Diego por tus enseñanzas y tu confianza ciega. Gracias a los dos por haberme hecho el camino más fácil.

Quisiera, también, expresar mi agradecimiento, por su apoyo incondicional y su generosidad, al grupo de investigación al que tengo el honor de pertenecer, en especial a Teresa, que de forma desinteresada está disponible en cualquier momento para ayudar, y así ha sido.

Deseo expresar mi gratitud a la generosa labor de las asociaciones y centros escolares, a través de los cuales ha sido posible el acercamiento a las familias. Gracias, también, a todas las familias por su participación en el proyecto.

También mi gratitud a los expertos que, de forma desinteresada, han compartido su saber y su experiencia haciendo posible el cuestionario objeto de la investigación.

Quiero dar las gracias a todos los que me habéis ido preguntando de forma sincera y con todo el cariño, por la evolución de la tesis, compañeros, amigos, familia, “seños”, gracias a todos por vuestro interés.

Gracias, también, a los compañeros del nuevo viaje emprendido hacia el mundo académico y de la investigación, compañeros que han hecho que la entrada en esta nueva etapa profesional haya sido fácil y bonita: Fran, Estrella, Miriam, Marta y en especial, gracias, Lucía, ya te has convertido en una parte de mi vida. Esto no ha hecho más que empezar...

Mi más sincero agradecimiento a “la mami”, porque gracias a su gran esfuerzo puedo estar hoy presentando este trabajo, y a todos mis hermanos a los que quiero y admiro. Gracias Juancar, porque tu apoyo incondicional me permitió conseguir algo que parecía inalcanzable.

Y para finalizar, quiero dar las gracias a Carla y a Diego.

A Carla, por la madurez que ha demostrado en todo momento respetando mi trabajo y porque, en ocasiones, se convierte en mi maestra, dándome ejemplo de bondad, alegría, generosidad y humildad.

A Diego por ser mi amigo, mi confidente, mi maestro y mi compañero de viaje durante tantos años y, especialmente, por su generosidad en esta última etapa de mi vida profesional. Gracias por abrirme las puertas a este apasionante mundo de la universidad, de tu mano, todo ha sido mucho más fácil. Gracias, mi amor.

---

# ÍNDICE

RESUMEN .....	19
RESUM .....	21
ABSTRACT .....	23
1. INTRODUCCIÓN.....	27
2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	35
2.1. Introducción .....	35
2.2. Orígenes de la educación especial .....	37
2.2.1. Etapa 1. Antigüedad clásica y Edad Media.....	38
2.2.2. Etapa 2. Del Renacimiento al siglo XVIII .....	40
2.2.3. Etapa 3. Del siglo XIX a mediados del siglo XX.....	41
2.2.4. Etapa 4. Desde mediados del siglo XX .....	42
2.3. El movimiento de la integración .....	43
2.3.1. Principio de normalización.....	46
2.3.2. Principio de integración.....	47
2.3.3. Principio de sectorización .....	48
2.3.4. Principio de individualización.....	48
2.4. De la integración a la inclusión.....	49
3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	57
3.1. Introducción .....	57
3.2. Concepto y principios de la educación inclusiva .....	58
3.3. La educación inclusiva en la practica .....	69
3.3.1. Index for inclusion.....	69
3.3.2. Modelos de organización de la práctica educativa: Comunidades de Aprendizaje .....	75

4. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA HACIA LA INCLUSIÓN .....	95
4.1. Introducción .....	95
4.2. Contexto normativo a nivel internacional .....	96
4.2.1. Naciones Unidas-UNESCO .....	98
4.2.2. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) .....	101
4.2.3. Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. La Agencia.....	102
4.2.4. La Observación General nº 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva.....	106
4.3. Recorrido legislativo de la educación inclusiva en España .....	110
4.3.1. La ley de Instrucción Pública (1857) .....	112
4.3.2. Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa (1970). LGE.....	113
4.3.3. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). LOGSE ..	118
4.3.4. Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.....	122
4.3.5. Ley orgánica de Calidad de la Educación. LOCE (2002) .....	123
4.3.6. Ley Orgánica de la Educación (2006). LOE .....	126
4.3.7. Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). LOMCE .....	128
4.4. La educación inclusiva en la Comunidad Valenciana.....	129
4.4.1. Decreto 104/2018 por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano .....	132
4.4.2. Orden 20/2019 por el que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano .....	135

---

5. FAMILIA Y ESCUELA.....	143
5.1. Introducción .....	143
5.2. Definición y funciones de la familia .....	144
5.3. La familia como contexto de desarrollo.....	146
5.4. La relación familia-escuela de los alumnos con NEAE.....	149
5.5. Percepción de las familias de alumnos con NEAE del sistema escolar.....	158
5.5.1. Análisis Bibliométrico.....	163
6. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO .....	181
6.1. Objetivos .....	182
6.2. Hipótesis.....	182
6.3. Método .....	183
6.3.1. Instrumento.....	183
6.3.2. Participantes .....	184
6.3.2.1. Expertos .....	184
6.3.2.2. Familias de los alumnos con NEAE. ....	186
6.3.3. Procedimiento.....	199
6.3.3.1. Fase 1. Revisión bibliográfica y análisis legislativo .....	199
6.3.3.2. Fase 2. Elaboración del cuestionario CPFASE y análisis de la validez de contenido: JUICIO DE EXPERTOS .....	199
6.3.3.3. Fase 3. Análisis de la fiabilidad y elaboración final del cuestionario .....	201
6.3.4. Ética de la investigación.....	203
6.3.5. Análisis de datos.....	204
6.3.5.1. Análisis descriptivo.....	204
6.3.5.2. Análisis de correlación.....	205
6.3.5.3. Análisis de regresión lineal múltiple.....	205
7. RESULTADOS .....	211
7.1. Análisis factorial exploratorio.....	211

7.2. Análisis factorial confirmatorio .....	213
7.3. Análisis descriptivo.....	215
7.4. Análisis diferencial .....	219
7.5. Análisis de correlación.....	222
7.6. Análisis de Regresión Lineal Múltiple.....	223
8. DISCUSIÓN .....	227
8.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación .....	237
8.2. Aportaciones prácticas del estudio.....	239
9. CONCLUSIONES.....	243
10. REFERENCIAS .....	249
ANEXO I a. Cuestionario de Percepción Familiar de los Apoyos recibidos del Sistema Educativo (versión inicial).....	281
ANEXO I b. Cuestionario de Percepción Familiar de los Apoyos recibidos del Sistema Educativo (versión final) .....	293
ANEXO II. Guía para la validación por Juicio de Expertos del cuestionario CPFASE dirigido a describir la percepción familiar de los apoyos recibidos por el sistema educativo.....	307
ANEXO III. Carta de presentación a los miembros del juicio de expertos.....	311

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución educación especial.....	38
Tabla 2. Los cuatro niveles de la integración escolar.....	45
Tabla 3. Diferencias entre integración e inclusión .....	51
Tabla 4. Principales hitos internacionales precursores de la educación Inclusiva .....	58
Tabla 5. Inclusión significa o implica. ....	65
Tabla 6. Características que definen la educación inclusiva .....	70
Tabla 7. Dimensiones y secciones del Index.....	71
Tabla 8. Indicadores del Index para la evaluación de la inclusión .....	72
Tabla 9. Fases para la inclusión.....	75
Tabla 10. Actuaciones educativas de éxito (INCLUD-ED) .....	82
Tabla 11. Clasificación para el agrupamiento escolar: grupos mixtos, homogéneos e inclusivos.....	84
Tabla 12. Características de los grupos interactivos.....	86
Tabla 13. Organización y realización de los grupos interactivos .....	86
Tabla 14. Formas de participación de las familias y la comunidad INCLUD-ED.....	88
Tabla 15. Reconocimiento internacional del Derecho a la Educación para Todos y a la Educación inclusiva.....	97
Tabla 16. Principales hitos legislativos hacia la inclusión educativa en España.....	111
Tabla 17. Aspectos relevantes sobre educación en la LISMI.....	117
Tabla 18. Principales hitos legislativos hacia la inclusión educativa en la Comunidad Valenciana .....	130
Tabla 19. Temáticas de investigación familia-escuela .....	154
Tabla 20. Formas de participación de las familias y la comunidad.....	156
Tabla 21. Autores más productivos (más de 1 artículo), citas locales y globales y afiliación institucional .....	166

Tabla 22. Revistas, artículos, citas locales y citas globales .....	168
Tabla 23. País, artículos, citas locales y citas globales .....	169
Tabla 24. Institución, artículos publicados, citas locales y citas globales ..	169
Tabla 25. Palabras clave, art.publicados, citas locales y citas globales .....	170
Tabla 26. Bloques cuestionario CPFASE.....	183
Tabla 27. Perfil de los jueces participantes en el juicio de expertos .....	186
Tabla 28. Tipos de recursos personales al alumno (%) .....	194
Tabla 29. Categorías de análisis en guía de validación .....	201
Tabla 30. Interpretación del coeficiente de correlación .....	205
Tabla 31. Estructura factorial rotada del CPFASE, comunalidades, alfa de Cronbach	212
Tabla 32. Índices de bondad de ajuste del CPFASE .....	214
Tabla 33. Fiabilidad del CPFASE .....	215
Tabla 34. Correlaciones entre factores asociados a la percepción de las familias de alumnos con NEAE de los apoyos recibidos del sistema educativo .....	215
Tabla 35. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de percepción de las familias de alumnos con NEAE según percepción de la respuesta educativa del centro.....	216
Tabla 36. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según la actitud del centro hacia la inclusión.....	217
Tabla 37. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según la evaluación psicopedagógica de las NEAE .	218
Tabla 38. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según la satisfacción general.....	218
Tabla 39. Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según parentesco .....	219
Tabla 40. Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según ocupación.....	219

---

Tabla 41. Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según edad .....	220
Tabla 42. Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según el tamaño de la población de residencia.....	220
Tabla 43. Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según pertenencia a asociación .....	221
Tabla 44. Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según nivel de estudios .....	221
Tabla 45. Coeficientes de correlación .....	222
Tabla 46. Coeficientes del modelo .....	223
Tabla 47. Coeficientes de regresión .....	223

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Principios para la promoción de la calidad en la educación inclusiva (UNESCO 2008).....	67
<i>Figura 2.</i> Fases de la planificación para el desarrollo del Index.....	74
<i>Figura 3.</i> Modelos de organización que facilitan la inclusión .....	76
<i>Figura 4.</i> Características de las Comunidades de Aprendizaje.....	79
<i>Figura 5.</i> Publicaciones por año.....	168
<i>Figura 6.</i> Mapa de co-palabras.....	170
<i>Figura 7.</i> Mapa de co-palabras “disability” .....	171
<i>Figura 8.</i> Mapa de co-palabras “parents”.....	171
<i>Figura 9.</i> Mapa de co-palabras “intelectual disability”.....	172
<i>Figura 10.</i> Mapa de co-palabras “autism”.....	172
<i>Figura 11.</i> Mapa de citación.....	173
<i>Figura 12.</i> Mapa de citación.....	173
<i>Figura 13.</i> Mapa de co-autoría.....	174
<i>Figura 14.</i> Distribución porcentual de la muestra por la etapa de escolarización de los alumnos con NEAE.....	187
<i>Figura 15.</i> Distribución muestra según edad.....	187
<i>Figura 16.</i> Distribución muestral según parentesco con el alumno con NEAE.....	188
<i>Figura 17.</i> Distribución muestra según nivel de estudios .....	188
<i>Figura 18.</i> Distribución de la muestra según ocupación .....	189
<i>Figura 19.</i> Distribución de la muestra según tamaño ciudad de residencia .....	189
<i>Figura 20.</i> Distribución de la muestra según nacionalidad.....	190
<i>Figura 21.</i> Distribución de la muestra según pertenencia a asociación .....	190
<i>Figura 22.</i> Distribución de la muestra según asociación de pertenencia .....	191

---

<i>Figura 23.</i> Distribución de la muestra según sexo de los alumnos .....	191
<i>Figura 24.</i> Distribución de la muestra según curso de los alumnos.....	192
<i>Figura 25.</i> Tipología del alumnado con NEAE .....	192
<i>Figura 26.</i> Tipología de necesidades del alumnado con NEAE.....	193
<i>Figura 27.</i> Lugar donde se prestan los recursos de apoyo educativo.....	194
<i>Figura 28.</i> Iniciativa de la propuesta de los recursos de apoyo educativo de los alumnos .....	195
<i>Figura 29.</i> Adaptación curricular de los alumnos .....	195
<i>Figura 30.</i> Tipo de adaptación curricular de los alumnos.....	196
<i>Figura 31.</i> Contextos en los que se ha realizado la evaluación psicológica de los alumnos .....	196
<i>Figura 32.</i> Participación en actividades extraescolares.....	197
<i>Figura 33.</i> Adecuación de los apoyos prestados a los alumnos con NEAE en tiempo no lectivo .....	197
<i>Figura 34.</i> Distribución de la muestra según si ha realizado alguna queja hacia el equipo docente.....	198
<i>Figura 35.</i> Miembro del equipo docente donde ha sido dirigida la queja.....	198
<i>Figura 36.</i> Etapas de desarrollo de la investigación.....	199



## RESUMEN

Garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los alumnos, en especial para los que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) requiere, entre otros aspectos, de la participación de las familias en el contexto educativo. El desarrollo e impulso de esta participación viene recogido en la legislación vigente en materia educativa en España, instando a los centros a promover y consolidar dicha colaboración, y otorgando a las familias el derecho a participar de forma activa en la educación de sus hijos. No obstante, aunque los mecanismos legislativos están plenamente vigentes, por sí mismos, no son suficientes para cambiar las actitudes y disposición de los centros, ni de las familias a la hora de hacer efectivos sus derechos.

En España la cifra total de alumnado con NEAE que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria ascendió, durante el curso 2017-2018, a 623.268 alumnos, lo que representa el 7,8% del total del alumnado. Más del 13% de estos alumnos están escolarizados en la Comunidad Valenciana.

Por este motivo, el interés de esta investigación se centra en conocer la percepción que las familias de los alumnos con NEAE tienen del sistema escolar, siendo el objetivo general del estudio: analizar la percepción de las familias de alumnos con NEAE en relación con los apoyos que reciben por parte del sistema escolar, así como las variables que condicionan dicha percepción. Para conseguir este objetivo se diseñó y validó un cuestionario CPFASE (Cuestionario de percepción familiar de los apoyos recibidos del sistema educativo). Para el diseño inicial del cuestionario se contó con la participación de los miembros del equipo de investigación que elaboraron un listado de aspectos a evaluar, partiendo de su experiencia, y complementada ésta con la información recogida en una fase previa de revisión bibliográfica específica en materia de percepción familiar, y un análisis pormenorizado de la legislación. Este cuestionario inicial fue sometido a un proceso de validez de contenido mediante juicio de expertos, formado por un total de 19 expertos.

El cuestionario CPFASE final ha estado conformado por 69 indicadores, agrupados en 7 bloques o dimensiones: (1) Datos de identificación del cuidador principal, (2) Información sobre el alumno, (3) Proceso de evaluación psicopedagógica de las NEAE,

(4) Valoración de la relación entre la familia y el centro escolar, (5) Valoración de la relación entre el niño y el centro escolar, (6) Valoración de la relación entre la familia y el equipo docente y (7) Valoración general de la atención recibida de los centros escolares.

Tras realizar la depuración de datos, los índices de ajuste determinaron que el cuestionario final estuviera compuesto por un total de 26 ítems asociados a las percepciones familiares con los apoyos recibidos del sistema educativo. Estos han sido divididos en tres factores diferenciados: (1) Percepciones de la respuesta educativa del centro, (2) Actitud del centro hacia la inclusión y (3) Evaluación psicopedagógica de las NEAE.

Para realizar los análisis estadísticos de esta investigación se han utilizado diferentes paquetes estadísticos. Por una parte, para todo lo referente a estadísticos descriptivos, análisis inferencial, análisis de correlaciones y análisis de regresión lineal se utilizó el paquete estadístico SPSS 24. Por otra parte, para realizar el análisis factorial exploratorio se ha utilizado el programa FACTOR Analysis. También se utilizó el programa EQS 6.2 para realizar el análisis factorial confirmatorio.

Los resultados de la investigación muestran que las familias de alumnos con NEAE no tienen una percepción positiva de los apoyos que reciben por parte del sistema educativo, situándose esta percepción general dentro del rango “indiferente” / “algo satisfecho”.

Por lo que respecta a los resultados del análisis diferencial, este únicamente presenta diferencias estadísticamente significativas según la edad, y pertenencia a asociación. Asimismo, se observó como todos los factores analizados tenían una correlación estadísticamente significativa con la satisfacción general. Atendiendo a los resultados del análisis de regresión lineal éste reportó un modelo significativo que explicaba un 55,60% de la varianza de la satisfacción general, destacando como factores predictores las variables relacionada con las percepciones de la respuesta educativa del centro y la variable relacionada con la evaluación psicopedagógica educativa del centro. Sin embargo, la variable relacionada con la actitud del centro hacia la inclusión resultó no ser predictora de la satisfacción general.

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación inclusiva, Familia, Necesidades específicas de apoyo educativo, percepción escuela.

## RESUM

Garantir una educació inclusiva i de qualitat per a tots els alumnes, especialment per als quals presenten necessitats específiques de suport educatiu, NEAE, requereix, entre altres aspectes, de la participació de les famílies en el context educatiu. El desenvolupament i impuls d'aquesta participació ve recollit en la legislació vigent en matèria educativa a Espanya, instant als centres a promoure i consolidar aquesta col·laboració, i atorgant a les famílies el dret a participar de forma activa en l'educació dels seus fills. No obstant això, encara que els mecanismes legislatius estan plenament vigents, per si mateixos, no són suficients per a canviar les actituds i disposició dels centres ni de les famílies a l'hora de fer efectius els seus drets.

A Espanya la xifra total d'alumnat amb NEAE, que va rebre una atenció educativa diferent a l'ordinària, va ascendir, durant el curs 2017-2018, a 623.268 alumnes, la qual cosa representa el 7,8% del total de l'alumnat. Més del 13% d'aquests alumnes estan escolaritzats en la Comunitat Valenciana.

Per aquest motiu, l'interès d'aquesta investigació se centra en conèixer la percepció que les famílies dels alumnes amb NEAE tenen del sistema escolar, sent l'objectiu general de l'estudi: analitzar la percepció de les famílies d'alumnes amb NEAE en relació amb els suports que reben per part del sistema educatiu, així com les variables que condicionen aquesta percepció. Per a aconseguir aquest objectiu es va dissenyar i validar un qüestionari CPFASE (Qüestionari de percepció familiar dels suports rebuts del sistema educatiu). Per al disseny inicial del qüestionari es va comptar amb la participació dels membres de l'equip d'investigació, que van elaborar un llistat d'aspectes a avaluar, partint de la seua experiència, i complementada aquesta amb la informació recollida en una fase prèvia de revisió bibliogràfica específica en matèria de percepció familiar, i un anàlisi detallat de la legislació. Aquest qüestionari inicial va ser sotmés a un procés de validesa de contingut mitjançant judici d'experts, format per un total de 19 experts.

El qüestionari CPFASE inicial ha estat conformat per 69 indicadors, agrupats en 7 blocs o dimensions: (1) Dades d'identificació del cuidador principal, (2) Informació sobre l'alumne, (3) Procés d'avaluació psicopedagògica de les NEAE, (4) Valoració de la relació entre la família i el centre escolar, (5) Valoració de la relació entre el xiquet i el centre

escolar, (6) Valoració de la relació entre la família i l'equip docent i (7) Valoració general de l'atenció rebuda dels centres escolars.

Després de realitzar la depuració de dades, els índexs d'ajust van determinar que el qüestionari final estiguera compost per un total de 26 Ítems associats a les percepcions familiars amb els suports rebuts del sistema educatiu. Aquestes han sigut dividides en tres factors diferenciats: (1) Percepcions de la resposta educativa del centre, (2) Actitud de l'entre cap a la inclusió i (3) Avaluació psicopedagògica de les \*NEAE.

Per a realitzar les anàlisis estadístiques d'aquesta investigació, s'han utilitzat diferents paquets estadístics. D'una banda, per a tot el referent a estadístics descriptius, anàlisi inferencial, anàlisi de correlacions i anàlisi de regressió lineal es va utilitzar el paquet estadístic \*SPSS 24. D'altra banda, per a realitzar l'anàlisi factorial exploratòria s'ha utilitzat el programa FACTOR \*Analysis. També es va utilitzar el programa \*EQS 6.2 per a realitzar l'anàlisi factorial confirmatòria.

Els resultats de la investigació mostren que les percepcions de les famílies tenen una bona valoració en tots els factors analitzats, així com amb la seua satisfacció general amb els suports rebuts. Pel que respecta als resultats de l'anàlisi diferencial, aquest únicament presenta diferències estadísticament significatives segons l'edat, i pertinença a associació. Així mateix, es va observar com tots els factors analitzats tenien una correlació estadísticament significativa amb la satisfacció general. Atesos els resultats de l'anàlisi de regressió lineal, aquest va reportar un model significatiu que explicava un 55,60% de la variància de la satisfacció general, destacant com a factors predictors les variables relacionada amb les percepcions de la resposta educativa del centre i la variable relacionada amb l'avaluació psicopedagògica educativa del centre. No obstant això, la variable relacionada amb l'actitud del centre cap a la inclusió va resultar no ser predictora de la satisfacció general.

### PARAULES CLAU:

Educació inclusiva, família, necessitats específiques de suport educatiu, percepció, escola.

## **ABSTRACT**

Ensuring an inclusive and quality education for all students, especially those with specific educational support needs, NEAE, requires, among other aspects, the participation of families in the educational context. The development and promotion of this participation is included in the current legislation on education in Spain, urging the centers to promote and consolidate this collaboration, and giving families the right to participate actively in the education of their children. However, although the legislative mechanisms are fully in force, by themselves, they are not sufficient to change the attitudes and disposition of the centers or families when it comes to realizing their rights.

In Spain, the total number of students with NEAE who received a different educational service than the ordinary one, during the 2017-2018 academic year, amounted to 623,268 students, representing 7.8% of the total student body. More than 13% of these students are enrolled in the Valencian Community.

For this reason, the interest of this research is focused on knowing the perception that the families of students with NEAE have of the school system, being the general objective of the study: to analyze the perception of the families of students with NEAE in relation to supports that they receive from the educational system, as well as the variables that condition said perception. To achieve these objective, a CPFASE questionnaire was designed and validated. For the initial design of the questionnaire there was the participation of the members of the research team, who prepared a list of aspects to be evaluated, based on their experience, and complemented this with the information collected in a previous phase of specific bibliographic review on the subject of family perception, and a detailed analysis of the legislation. This initial questionnaire was submitted to a content validity process through expert judgment, consisting of a total of 19 experts.

The initial CPFASE questionnaire has been made up of 69 indicators, grouped into 7 blocks or dimensions: (1) Identification data of the main caregiver, (2) Information about the student, (3) Psycho-pedagogical evaluation process of the NEAE, (4) Assessment of the relationship between the family and the school, (5) Assessment of the relationship

between the child and the school, (6) Assessment of the relationship between the family and the teaching team and (7) Overall assessment of care received from schools.

After performing the data purification, the adjustment indices determined that the final questionnaire was composed of a total of 26 items associated with family perceptions with the support received from the education system. These have been divided into three differentiated factors: (1) Perceptions of the educational response of the center, (2) Attitude of the entry towards inclusion and (3) Psycho-pedagogical evaluation of the NEAE.

To perform the statistical analyzes of this research, different statistical packages have been used. On the one hand, for everything related to descriptive statistics, inferential analysis, correlation analysis and linear regression analysis, the statistical package SPSS 24 was used. On the other hand, the FACTOR Analysis program was used to perform the exploratory factor analysis. The EQS 6.2 program was also used to perform the confirmatory factor analysis.

The results of the research show that the perceptions of the families have a good evaluation in all the analyzed factors, as well as with their general satisfaction with the support received. With regard to the results of the differential analysis, this only presents statistically significant differences according to age, and membership in association. Likewise, it was observed how all the analyzed factors had a statistically significant correlation with the general satisfaction. Based on the results of the linear regression analysis, the latter reported a significant model that explained 55.60% of the general satisfaction variance, highlighting as predictive factors the variables related to the perceptions of the educational response of the center and the related variable with the educational psychopedagogical evaluation of the center. However, the variable related to the attitude of the center towards inclusion turned out not to be a predictor of overall satisfaction.

### KEY WORDS:

Inclusive education, family, special education needs, perception, school.

# **I. INTRODUCCIÓN**



## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad se están produciendo profundos cambios sociales que abogan por una participación de todos los ciudadanos. El ámbito educativo es, quizá, en el que mayor repercusión pueden tener estos cambios, pues es donde se sientan las bases de los principios y valores que, después, se verán reflejados en la sociedad.

La atención a los alumnos más vulnerables debe convertirse, pues, en una prioridad para el sistema educativo. Los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en adelante NEAE, están definidos en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013) como aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

El derecho de las familias de participar, de una forma activa, en la educación de sus hijos está recogido de forma explícita en la legislación actual en materia educativa. Este derecho emana de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como de otros hitos legislativos tanto nacionales como internacionales, entre los que destacamos la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE de 1994, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, la Estrategia Europea sobre Discapacidad (2010-2020) y la LOMCE (2013).

El proyecto para contribuir al desarrollo de una educación inclusiva y de calidad requiere, necesariamente, la participación real y efectiva de la familia y otros agentes sociales en la educación de los niños y jóvenes. Esto implica apostar por el fomento de esta colaboración evaluando, al mismo tiempo, las relaciones efectivamente establecidas entre el centro escolar y las familias, especialmente aquellas cuyos hijos presenten unas NEAE, para comprobar el grado y la forma en que esta colaboración se está produciendo.

Son varios los autores que han estudiado el impacto que una adecuada relación entre la escuela y las familias de alumnos con NEAE tiene sobre la calidad de vida de éstas (Balcells-Balcells, 2011; Turnbull, Turnbull, Erwin y Soodak, 2006).

Destacamos, pues, la conveniencia de reflexionar, desde el sistema educativo especialmente por parte del profesorado, sobre la colaboración que se establece con las familias, y si esta responde a los, tan preconizados, principios de calidad e igualdad (Turnbull et al., 2006).

Diversas investigaciones (Epstein, 2011; Glasgow y Whitney, 2009; San Fabián, 1994) han evidenciado los beneficios que una adecuada participación de las familias en las escuelas tiene sobre determinados aspectos como son el rendimiento escolar de los alumnos, el desarrollo emocional y la mejora de la autoestima de estos.

En este contexto, la comunidad no puede limitarse a un mero “asistir” a la persona que presenta algún tipo de discapacidad, sino que, más bien, debe interesarse por ellas, por sus necesidades apoyándose en las personas que le rodean, en este caso sus familias.

Para las familias es importante no solo una atención apropiada para sus hijos, sino también para ellas mismas. Las familias demandan actuaciones encaminadas tanto a la atención que se proporciona a sus hijos como a ellas mismas. En relación con el primer aspecto, Abu-Hamour y Muhaidat, 2014; Hotulainen y Takala, 2014; Verdugo Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009 destacan el derecho de los alumnos más vulnerables a ser atendidos por profesionales cualificados que comprendan y den respuesta a las necesidades educativas que presentan. Por otro lado, Verdugo, et al., 2009; Villegas, Simón y Echeita, 2014; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart, 2007 destacan la necesidad de crear centros abiertos a todos los alumnos, sin excepción, respondiendo al derecho de una educación inclusiva y de calidad para todos.

Los diferentes apoyos y estructuras establecidas desde la administración escolar para atender la vulnerabilidad de cualquier alumno no están funcionando de forma totalmente satisfactoria para las familias, generando en ellas sentimientos de indefensión aprendida, falta de información y coordinación y, por ende, sentimientos de incompreensión acerca de lo que está pasando con sus hijos en los contextos educativos (Navarro, Gómez y Escorcía, 2017).

Se hace necesario replantear la manera en que las familias de los alumnos con NEAE participan en los centros educativos, promoviendo fórmulas más colaborativas donde cada uno pueda desarrollar su rol, aunando todos los esfuerzos en beneficio de una

educación inclusiva y de calidad, y acortando la distancia entre el modelo de participación establecido en la legislación educativa y aquello que, en realidad, está pasando.

Creemos firmemente en la necesidad de romper la inercia instaurada en la manera de entender las relaciones dentro y fuera de los centros educativos para establecer nuevas formas de relacionarnos con las familias y con los diferentes miembros de la comunidad. Todo ello con la vista puesta en hacer de la escuela un proyecto compartido, con mayores niveles de equidad. Este es uno de los retos más importantes que deben afrontar los centros escolares, tanto a corto como a medio o largo plazo, para empezar a acortar, significativamente, la evidente distancia que hoy existe entre la retórica de la inclusión y la realidad excluyente de tantas aulas y comunidades educativas.

Con el espíritu de ir avanzando en la senda de establecer esta nueva forma de atender y entender a las familias de alumnos con algún tipo de vulnerabilidad y su participación en los centros educativos, y ante la falta de un instrumento válido y fiable que nos ayude a analizar la percepción de las familias, se optó por desarrollar un instrumento que permita describir esta relación e identificar los aspectos que, desde el punto de vista de las familias, son susceptibles de mejora.

En España la cifra total de alumnado con NEAE que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria ascendió durante el curso 2017-2018 a 623.268 alumnos, lo que representa el 7,8% del total del alumnado, lo que implica un número considerable de familias que se encuentran en esta situación. De ellos, el 35,7% presentan NEE asociadas a discapacidad o trastorno grave, el 5,4% por altas capacidades intelectuales, el 3,7% por integración tardía en el sistema educativo y el 54,2% por otras categorías de necesidades (trastornos del aprendizaje, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación y situaciones derivadas de desventaja socioeducativa). La distribución de estos alumnos entre centros públicos y enseñanza concertada está prácticamente equiparada, representando el 3% y el 2,9% del total del alumnado, respectivamente.

Como dato significativo hay que destacar que una parte importante del alumnado con NEE, el 83,6%, está integrado en centros ordinarios.

Del total de alumnos que recibió atención educativa diferente a la ordinaria por NEAE, el 13,3% están escolarizados en la Comunidad Valenciana<sup>1</sup>.

Este trabajo se enmarca en la línea de investigación desarrollada por el grupo de investigación en Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valencia, concretamente en el Proyecto de Investigación titulado “Satisfacción de las familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en referencia a los apoyos prestados por parte del sistema escolar” de la convocatoria I+D+i GV-2017 Grupos de investigación emergentes de la Dirección General de Universidad, Investigación y Ciencia de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, de la Generalidad Valenciana, proyecto GV/2017/051. En el marco de este Proyecto se han desarrollado diversos estudios sobre el análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE de los apoyos que reciben del sistema educativo con el objetivo de describir la actual situación de esta colaboración, y establecer acciones tendentes a mejorar y promocionar esta relación, incrementando la cultura inclusiva de todos los miembros de la comunidad educativa, e incorporando en estos planes de mejora un conjunto de medidas formativas y administrativas que permitan mejorar los servicios de apoyo a los alumnos y las familias con NEAE.

Los resultados obtenidos serán repercutidos tanto a las asociaciones participantes y que proporcionan familias objeto de la muestra, como a los centros escolares que han manifestado su explícito interés en conocer y transferir los resultados con objeto de realizar planes de mejora en el centro, en un ámbito tan necesario y actual.

En este marco, el objetivo principal del trabajo es analizar la percepción de las familias de alumnos con NEAE en relación con los apoyos que reciben por parte del sistema educativo.

El trabajo está estructurado en nueve capítulos, correspondiendo lo cuatro primeros a la fundamentación teórica, en la que sustenta el trabajo, y los otros cinco al trabajo empírico. En el capítulo primero se realizará un recorrido sobre la forma en que históricamente se ha entendido y, consecuente, atendido a las personas con algún tipo de dificultad y cómo los conceptos han ido evolucionando en base a la forma de entender la discapacidad.

---

<sup>1</sup> Datos referidos al curso 2016-2017 de la Comunidad Valenciana, no se dispone de datos más recientes.

En el segundo capítulo trataremos de llegar a la comprensión del fenómeno de la educación inclusiva, intentando, no solo dar una definición, sino describir el largo recorrido de la atención educativa a las personas con NEAE hasta llegar a la situación actual, marcada por el derecho universal a la educación para todos.

En el capítulo tercero se hará un breve recorrido, por un lado, por el contexto normativo internacional que ha servido de base para el desarrollo de la legislación a nivel estatal y autonómico en esta materia, y, por otro lado, se abordarán los principales hitos legislativos en materia de educación en España y en la Comunidad Valenciana, y como estas normativas han ido planteando la forma de atención a los alumnos con NEAE y a sus familias.

Del análisis de la definición de la educación inclusiva y de la legislación y normativas que la determinan, se desprende la importancia de la participación de todos los agentes sociales para conseguir hacer efectiva una educación inclusiva y de calidad para todos. Esta es la temática que abordaremos en el capítulo cuatro, porque la familia es considerada como uno de los principales agentes de socialización, y su relación y participación con el entorno escolar es y ha sido motivo de estudio por la repercusión que una buena colaboración entre ambos agentes implica para el beneficio de todo el alumnado, en especial de aquellos que presentan una situación de mayor vulnerabilidad. Se hará hincapié, en este capítulo, en el análisis de la percepción de las familias de los apoyos del sistema educativo a través del estudio del estado actual de la cuestión.

En el quinto capítulo se describen los objetivos, tanto generales como específicos, así como las diferentes hipótesis sobre las que se desarrollará el trabajo. El capítulo seis se presenta la metodología utilizada para el desarrollo del trabajo. En este capítulo se realiza una descripción de la muestra y del diseño del instrumento utilizado. Seguidamente, se describe el procedimiento y los análisis de datos utilizados durante todo el trabajo.

En el capítulo ocho se detallarán los resultados encontrados, analizando las propiedades psicométricas de la escala. Se describirán, a continuación, las valoraciones de las familias de alumnos con NEAE sobre la percepción de los apoyos recibidos por el sistema educativo, así como una descripción sobre la valoración de las familias según diferentes aspectos sociodemográficos.

El capítulo nueve se centra en la discusión de los resultados obtenidos. Se incluyen, también, los puntos fuertes, las limitaciones y las líneas futuras de investigación que se abren con la validación de la escala.

Finalmente, se detallan las conclusiones obtenidas tras la elaboración del estudio, incorporando las principales implicaciones, tanto teóricas como prácticas, que se derivan del estudio, en el sentido de promover los cambios necesarios para mejorar la satisfacción de las familias con los apoyos recibidos por el sistema escolar.

## **II. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



## 2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este primer capítulo vamos a hacer un recorrido sobre la forma en que históricamente se ha entendido y, consecuente, atendido a las personas con algún tipo de dificultad, y cómo, los conceptos han ido evolucionando en base a la forma de entender la discapacidad.

### 2.1. Introducción

Nos situamos en el derecho universal a la educación como de los pilares principales de los derechos de todas las personas y que está reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, donde en su artículo 26 dice:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. El origen de la educación especial. (ONU, 1948)

El derecho a la educación está recogido también en la Declaración de Derechos del Niño de 1959, donde en su principio 7 se afirma:

El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes

y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. (ONU, 1959, p. 2)

El derecho a la educación recogido en ambas declaraciones implica un derecho universal, es decir, destinados a todas las personas sin excepción. En esta línea se posiciona Darling Hammond (2001) cuando afirma que “educar a todos los niños de manera efectiva es la misión de las escuelas hoy en día”. (p.11)

Empezaremos este estudio describiendo el desarrollo y la evolución de la educación especial, porque, si bien se trata de un tema ya estudiado y tratado por muchos autores, es importante tener una visión clara de dónde venimos para poder trazar, más claramente, las metas que deseamos alcanzar en este trabajo y que tienen que ver con la consolidación y reivindicación de los derechos, ya conseguidos legislativamente en materia de educación especial, tanto para el alumnado que presenta alguna necesidad específica de apoyo educativo, como para su familia.

La forma en que históricamente se ha entendido, y consecuentemente se han atendido las necesidades educativas de los alumnos que presentaban alguna discapacidad ha variado significativamente en función de las circunstancias económicas, sociales, culturales y científicas de cada momento histórico. Esta evolución ha ido derivando de una primera etapa en la que estos individuos eran eliminados, a otra etapa en que se prestaba una atención basada en la beneficencia y la caridad prestada en instituciones segregadas, derivando en una atención y educación especializada, pero segregada, hasta llegar a la actual concepción en la que todos los alumnos tienen derecho a una educación inclusiva y de calidad.

Vamos a hacer una descripción de los hitos más importantes que, en materia de educación especial, han acontecido y que nos han trasladado desde la antigüedad hasta la etapa presente, donde la educación es un derecho para todos los individuos sin distinción.

Resumimos con las palabras de Torres (2010) que afirma que:

Las personas con alguna discapacidad han tenido una historia difícil, como la de otros grupos marginados, caracterizada por la privación de derechos a un grupo de seres humanos. A lo largo de los años se han venido llevando a cabo cambios que han ido incrementando sus oportunidades para vivir una vida con y como los demás.

Pero, la educación ha estado durante mucho tiempo fuera de alcance para ellos. El desarrollo de la respuesta educativa para este grupo de personas no puede entenderse al margen de sus particulares antecedentes históricos, y debe, por tanto, ser examinado dentro de su amplio contexto social, económico y político. (p.64-65)

Sería imposible abordar el tema de la evolución histórica de la educación en general, y de la educación especial (en adelante E.E.) en particular, sin tener en cuenta acontecimientos y concepciones científicas que sobrepasen el hecho educativo (Torres, Colmenero y Hernández, 2008).

Benítez (2013) afirma que si se entiende la E.E. como una “práctica intencionada” de la educación de niños con déficits o trastornos en su desarrollo, se puede apreciar cómo las primeras experiencias se remontan al siglo XVI, concretamente a la educación de niños sordos. Es allí donde se pueden encontrar los orígenes de la E.E., a pesar de que dichas experiencias, tan valiosas como aisladas, no tuvieron importantes repercusiones sociales al no crearse ninguna institución que les diera continuidad. En cambio, las primeras instituciones escolares educativas para estos niños se remontan al siglo XVII, concretamente con la creación de la primera escuela pública para niños sordos en Francia, convertida, más adelante, en Instituto Nacional o Imperial de sordomudos.

Pero, si entendemos la E.E., en su perspectiva actual, como una rama de la pedagogía, vinculada con la educación en general, que se interesa específicamente por la educación de los niños con diferentes hándicaps, sean físicos, psíquicos o sensoriales, debemos situar su aparición en la segunda mitad del siglo XIX. Es este el antecedente más inmediato de lo que, durante el primer tercio del siglo XX, se consolidó como educación especial, tal y como la entendemos en la actualidad.

## **2.2. Orígenes de la educación especial**

La historia de la educación especial se ha caracterizado por seguir un camino en constante proceso de transformación, que ha ido de la mano de la forma de entender a los alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial.

A lo largo de toda la historia ha habido personas manifiestamente diferentes, bien por su conducta, bien por su aspecto. Durante muchos años nadie se ocupaba de su educación,

porque no eran considerados sujetos educables. Podríamos resumir la evolución de la educación especial en las etapas propuestas por González (2009) y resumidas en la siguiente tabla:

Tabla 1.  
*Evolución educación especial*

<b>Etapa</b>	<b>Respuesta social</b>
Antigüedad clásica y Edad Media	Naturaleza desconocida o divina de la deficiencia Eliminación física de recién nacidos en algunas culturas Política de reclusión. Creación de los primeros asilos o albergues
Del Renacimiento hasta el siglo XVIII	Primeras experiencias educativas con personas con déficit sensorial
Desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX	Procesos de diferenciación y de creación de las categorías nosológicas Creencias sobre el innatismo de las deficiencias y sus primeros cuestionamientos El modelo del déficit con orientación psicopedagógica Se considera la deficiencia como algo innato y estable a través del tiempo Se enfatiza la necesidad de un diagnóstico preciso y de una educación especializada a cargo de profesores y en centros especiales Modelo de asistencia y educación segregada. Institucionalización
Desde mediados del siglo XX	El modelo eugenésico vigente en países nórdicos. y usa, la esterilización como sistema. El modelo de las necesidades educativas especiales Modelo de educación integrada Se acentúa la responsabilidad de la escuela para ajustarse a las características individuales.
Siglo XXI	La escuela inclusiva

Fuente: González (2009)

### **2.2.1. Etapa 1. Antigüedad clásica y Edad Media**

En esta etapa no se puede hablar, aún, de una atención educativa, ni tan siquiera social dirigida las personas con algún tipo de deficiencia. En las sociedades griega y romana las personas que mostraban algún tipo de enfermedad o malformación física o mental eran eliminadas de la sociedad. Era común la práctica del infanticidio.

De la práctica del infanticidio nos habla Plutarco (48-122 d.C.) quien describe la Ley de Licurgo de la sociedad espartana, a través de la cual, si los ancianos de la comunidad detectaban alguna deformidad en los recién nacidos, éstos eran despeñados por el Monte Taijeto. En Roma, el abandono, el arrojado a las aguas del

Tíber, según Tito Livio, ejercía la misma función, y no únicamente con niños sino también con inválidos (no de guerra) y ancianos. (Jiménez y Vilá, 1998, p. 85)

Hernández (2002), Jiménez y Vilá (1999) y Sánchez y Torres (1998), señalan que en esta época se recurre a razones de naturaleza demoníaca o divina para explicar la conducta anómala. La persona con algún déficit era considerada como poseída por el demonio u otros espíritus, convirtiendo su comportamiento en anómalo. Se hacía uso de explicaciones de tipo mítico y misterioso para referirse a perturbaciones mentales como la locura y la epilepsia, que tenían un origen no visible y que, en esos momentos, no podían ser interpretadas por el desconocimiento de la anatomía, la fisiología y la psicología de aquella época (Benítez, 2013).

La disminución del infanticidio, que empieza a ser castigado, al considerarlo como un delito, provoca el aumento del abandono de niños, lo que implicó que la Iglesia comenzará su acción caritativa con la creación de centros e instituciones de atención a estos niños abandonados. Si bien estos centros prestaban una atención asistencial, no prestaban, en ningún caso, ningún tipo de atención educativa.

El modelo biológico-médico empezó también, en esta época, con los griegos y los romanos. Hipócrates (460-357 a.C.) fue el primero que situó la génesis de todo comportamiento anómalo en algún desequilibrio biológico del organismo, señalando la anormalidad como una enfermedad. Siendo ésta la principal aportación de la época. Se promulgó la teoría de los humores corporales, como modelo de explicación del funcionamiento del cuerpo humano entre los físicos o médicos europeos hasta la llegada de la medicina moderna, a mediados del siglo XIX. Esta teoría se basaba en el supuesto de que el cuerpo humano está compuesto por cuatro sustancias básicas, los denominados "humores", y que, los equilibrios y desequilibrios en las cantidades de estas sustancias en un organismo era lo que determinaba su estado de salud, y eran la causa de determinados comportamientos, llegando incluso a presentar el funcionamiento del cerebro como base de la locura.

En palabras de González (2011):

Durante la Edad Media se inicia un proceso de comprensión más amplio de la diferencia, pero con muchas limitaciones. Las obras de médicos como Paracelso (1495-1541) y Platter (1536-1614) ponen de manifiesto que el proceso de

identificación del retraso mental es factible, pero se considera intratable por razones de orden físico y astral. Es un período dominado por la ignorancia y la actitud negativa hacia la diferencia, hacia la anormalidad (terminología de la época, utilizada hasta mediado el siglo XX). Estas actitudes de rechazo conviven, al mismo tiempo, con ideas y actitudes caritativas, surgiendo casos aislados de atención humanitaria y beneficencia. (p.66)

Diferentes estudios han puesto de manifiesto la inadecuada atención recibida por las personas con diferencias en la edad media, muy alejada, esta atención, de una actuación educativa. Se trata de una época llena de prejuicios que imposibilitó una consideración positiva de las diferencias humanas (Fierro, 1981; Scheerenberger, 1984). Aunque se ha producido un avance en la concepción de la diferencia, nos encontramos aún muy alejados de proveerlos de una atención educativa, incluso social, adaptada a sus necesidades.

Vergara (2002) resume esta etapa en los siguientes términos:

Si nos remontamos a la antigüedad clásica, se observa que las minusvalías físicas, psíquicas y sociales se nos presentan con dos visiones y planteamientos diferentes. Una primera será fruto de la concepción demonológica, maléfica o mítica que presidió buena parte de las culturas ancestrales... Frente a ello, la terapia de sortilegios, conjuros, magia, encantamiento, hechicería... cuando no el abandono, el desprecio o aniquilación del débil, minusválido o deficiente se presentaba como alternativa y solución de problemas. Un segundo enfoque, más científico y natural, entenderá las deficiencias como patologías internas del organismo. Médico, filósofos...se harán eco de esta visión e intentarán arrancar las deficiencias y enfermedades de las culpas, los hados y voluntad de los dioses. Sus esfuerzos y resultados, de gran calado y trascendencia histórica, aunque no consiguieron su propósito, marcaron la ciencia de una época y señalaron el camino a seguir. (p.130)

### **2.2.2. Etapa 2. Del Renacimiento al siglo XVIII**

En esta época, el poder de la Iglesia va debilitándose y empieza, por una parte, la apertura del camino hacia la libertad de pensamiento y, por otra, el esfuerzo del Estado por ejercer el control social. Además, importantes cambios en las concepciones científico-médicas sustituyen el oscurantismo psiquiátrico por el naturalismo psiquiátrico (Benítez, 2013).

Si entendemos la E.E. como “práctica intencionada” de la educación de niños con déficits o trastornos en su desarrollo, podremos apreciar cómo las primeras experiencias se remontan al siglo XVI, concretamente a la educación de niños sordos.

Podemos destacar dos iniciativas personales, que pueden ser consideradas precursores de la E.E.: Pedro Ponce de León (1520-1584) y Vicente de Paúl (1581-1660). Ponce de León fue el creador del método oral y considerado también el inventor de la lengua de signos (Gascón y Storch, 2006). Dedicó sus esfuerzos a la enseñanza de las personas “sordomudas”, demostrando que, con el esfuerzo pedagógico, se pueden obtener resultados exitosos más allá de los modelos bio-médicos imperantes (Gallego y Rodríguez, 2016). Juan Pablo Bonet continuó con su labor y se encargó de difundir su método, convencido de que la enseñanza de los signos propiciaba el habla.

Estos mismos autores afirman que Vicente de Paúl, empezó, también, un trabajo educativo con niños llamados “idiotas” que estaban recluidos en instituciones. En esta época se observan importantes cambios en las concepciones sociales y médicas que propiciaban un mayor interés por la educación de las personas discapacitadas, aunque todavía la educación carecía de valor social, y las prácticas educativas representaban un privilegio al alcance de muy pocos.

Vemos cómo estos primeros intentos por la educación de las personas discapacitadas se ciñen específicamente en la educación de las personas con una discapacidad de tipo sensorial. Se empieza a romper una barrera, que hasta la fecha parecía infranqueable, como era la atención educativa de los alumnos que presentaban alguna discapacidad.

### **2.2.3. Etapa 3. Del siglo XIX a mediados del siglo XX**

Hernández (2002) coincide con otros autores, Sánchez y Torres (1998) en que es el siglo XIX el momento en que suele situarse el nacimiento de la educación especial. En esta etapa se pasa de una atención médica a una atención psicopedagógica, y se caracteriza por la institucionalización de las personas discapacitadas. Algunas experiencias como las de los médicos Pinel, Esquirol y Seguín iniciaron una orientación educativa en la atención a estas personas, aunque desde el marco de la medicina. La institucionalización sigue admitiéndose, en esta etapa, como la solución más pertinente.

Sus aportaciones siguen siendo vigentes hasta la fecha en Educación Especial:

- Enseñanza individualizada.
- Tareas graduadas, de más simples a más complejas, y segmentadas.
- Énfasis en la estimulación sensorial.
- Ambiente planificado.
- Refuerzo inmediato de las conductas deseadas.
- Ayuda en habilidades funcionales.
- Creencia de que todos debían ser educados al máximo de sus posibilidades; de que todos podían mejorar en algún grado.

Un hito para destacar en esta etapa, y que va a suponer un momento de gran importancia para la atención de la deficiencia, es la obligatoriedad de la enseñanza para todos los niños, lo que supone un rechazo por parte de la escuela a los alumnos que no son capaces de adaptarse a la misma, configurándose, de nuevo, la institucionalización como la alternativa más apropiada para estos niños. Se observan dos actitudes sociales contrapuestas hacia las personas que presentan alguna deficiencia: una actitud responde a la opinión de las personas que piensan que es necesario proporcionarles ayuda y educación; y, por otro lado, una actitud, más de rechazo, de las personas que consideran que la conducta de las personas deficientes es anormal y constituyen un peligro social.

La E.E. propiamente dicha, la podemos situar a finales del s XIX y principios del s. XX, cuando se universaliza la educación para todos. Paralelo al sistema educativo ordinario, se crea un sistema educativo especial, con centros separados según las características de los alumnos. Este sistema dual en educación se mantendrá hasta los años noventa.

Este sistema dual de educación ha marcado y sigue marcando la forma de entender y atender la educación de las personas con alguna discapacidad.

En este marco, y como primer acercamiento a la coordinación y clasificación de las discapacidades, en 1953 se crea el Patronato de Educación para la Infancia Anormal, que, más tarde, en 1965 pasó a denominarse Patronato Nacional de Educación Especial.

### **2.2.4. Etapa 4. Desde mediados del siglo XX**

En el siglo XX, comienza a ponerse en entredicho la efectividad de la institucionalización. Se empieza a pensar que el ambiente que se vive en una institución no es el más idóneo

para favorecer el desarrollo de las personas que presentan alguna discapacidad. Se producen en esta etapa una serie de acontecimientos que van a marcar y facilitar el cambio hacia nuevos procesos de normalización y democratización de la educación de los niños con algún tipo de discapacidad. Se crean las primeras asociaciones de padres y madres y también de personas con discapacidad y empiezan a defender los servicios individualizados dentro de la comunidad y la escolarización en centros ordinarios. A nivel internacional, surgen en EE. UU., en 1950, la National Association for Retarded Children (NARC) con el objetivo de influir en las leyes dirigidas a dar respuesta a las necesidades de los alumnos con algún tipo de discapacidad.

Para Muntaner (2000), el retraso mental deja de concebirse como un rasgo absoluto del individuo y empieza a ser considerado como el resultado de la interacción entre la persona y el medio.

Otro acontecimiento significativo, enmarcado en la creciente protección de los derechos humanos, es el informe de la UNESCO de 1968 donde se hace un llamamiento a los gobiernos sobre la necesidad de dotar suficientemente los servicios destinados a los alumnos con algún tipo de discapacidad, con el fin de facilitarles el acceso, no solo a la educación, sino también a la vida social y económica, y favorecer su plena integración en la sociedad.

Estos tres acontecimientos marcan el inicio de una nueva etapa caracterizada por un marcado carácter integrador, donde todos los alumnos deben ser educados en entornos no segregados.

### **2.3. El movimiento de la integración**

Como reacción a los obstáculos que genera la segregación de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas especiales, diferentes autores. Will, (1986), Wang (1986), Stainback y Stainback (1984) promueven en Estados Unidos una reforma educativa que posibilite el ofrecimiento de unos servicios escolares que satisfagan las necesidades individuales del alumnado y eviten la participación de éstos en programas específicos. Surge entonces la Iniciativa de Educación Ordinaria (Regular Education Initiative, REI). Este movimiento implica que los alumnos con necesidades educativas especiales sean

educados en entornos no segregados. El sistema educativo debe entender la integración de todos los alumnos como primera opción.

El movimiento de la integración escolar (MIE) puede entenderse, pues, como una consecuencia de las transformaciones, que, a nivel, social, venían produciéndose. La evolución de las ciencias médicas y psicopedagógicas, así como las innovaciones y continuos cambios sociales propiciaron notables cambios en los planteamientos educativos. La E.E. empieza a ser considerada como parte integrante del sistema educativo general, creándose así un nuevo modelo escolar, en el que las diferencias individuales son tenidas en cuenta, a la vez que se proclama la igualdad de oportunidades para todos. Se entiende que la integración planificada con los servicios y programas adecuados a cada uno puede ser de gran ayuda para todos los alumnos. En este contexto la escuela se convierte así en el entorno donde promocionar a todos los alumnos, tengan o no una discapacidad, ayudándoles a desarrollar sus capacidades y proporcionándoles experiencias tan normalizadas como sea posible. Se trata de aproximar las experiencias de vida de los alumnos con y sin discapacidad. Esta aproximación no va a depender tanto del nivel de discapacidad de los alumnos, sino de las condiciones de su entorno y de las ayudas proporcionadas según sus necesidades.

La integración implica que la escuela debe replantearse sus funciones, la forma en que ofrece los servicios educativos tanto a los alumnos como a las familias. Debe partir de la base de que existen alumnos diferentes, que requieren una atención diferente.

Aparece una nueva concepción de la educación. El concepto de Necesidades Educativas Especiales que es acuñado por primera vez en el Informe Warnock (1978) supone una nueva concepción de la E.E., todos los niños deben ser considerados educables, puesto que la educación es un derecho para todos.

Se empieza a considerar, a partir de este informe, que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, porque todos los alumnos tienen necesidades educativas y que algunos, por diversas causas, necesitan ayudas especiales para conseguir los objetivos propuestos. En palabras de González (2009), debemos entender la E.E. como el conjunto de recursos materiales y personales de los que dispone el sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas, que, de forma transitoria o permanente, pueden presentar los

alumnos, y las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo.

El concepto clave en el que basamos este periodo es el de Necesidades Educativas Especiales. El Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo (1989) lo define en estos términos:

Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Así pues, las necesidades educativas especiales se contemplan conformando un continuo, y la respuesta educativa, en consecuencia, puede considerarse también como un continuo de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más permanentes. (p.163)

Pinto (2008), define la educación especial como el conjunto de acciones educativas, insertas dentro de un sistema educativo general, que tienden a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar con éxito, conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenecen, una educación, ya no centrada en el niño exclusivamente, sino también en el entorno, en las carencias de este y en las posibilidades y aptitudes de los docentes para satisfacer las necesidades de todos ellos.

Vienneau (2011) plantea cuatro niveles de integración que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 2.  
*Los cuatro niveles de la integración escolar*

<b>Niveles de integración</b>	<b>Ejemplos o descripción</b>
Integración física (los alumnos integrados asisten a la misma escuela)	La clase especial se integra en la escuela del barrio
Integración social (los alumnos integrados tienen contacto con otros alumnos, pero asisten a una clase separada)	Los alumnos comparten servicio de transporte escolar y cafetería; participan en las actividades culturales y sociales, etc.
Integración pedagógica (los alumnos se integran en la clase ordinaria)	Los alumnos participan en las actividades de aprendizaje de la clase

### *Continuación tabla 2*

---

Integración administrativa (los programas y los servicios de todos los alumnos se rigen por la misma ley escolar)	Se incluye a los alumnos en todos los ámbitos de la organización escolar (financiación, transporte servicios, etc.)
---	---

---

Fuente: Vienneau (2011)

La filosofía del movimiento de la integración se asienta en cuatro principios rectores: normalización, principio de la integración, principio de sectorización y principio de individualización (Gallego y Rodríguez, 2016). Presentamos, a continuación, las principales ideas que definen cada uno de estos principios.

### **2.3.1. Principio de normalización**

El concepto de normalización ha variado a lo largo de los años. Para Mikkelsen (1959), que fue director para deficientes mentales en Dinamarca, la normalización implicaba la posibilidad de que las personas con alguna discapacidad desarrollen su vida de la forma más normalizada que le sea posible. Todas las personas debían recibir las atenciones que precisaran en los servicios ordinarios de su comunidad. Todos los alumnos, en base a este principio, deben educarse dentro del sistema educativo ordinario, salvo que circunstancias excepcionales lo desaconsejen.

Nirje (1969) define la normalización como la introducción en la vida diaria del “subnormal” de unas pautas y condiciones similares a las consideradas como habituales en la sociedad. La normalización significa para este autor:

- Que todas las personas acceden a condiciones de vida cotidiana cercanas a la sociedad a la cual pertenecen.
- Una oportunidad para conocer y respetar a las personas diferentes, y la posibilidad de reducir los temores y mitos que llevan a su marginación
- Un reconocimiento de sus características deferenciales y de sus derechos fundamentales, en términos de prestación de servicios
- Una normalización de las condiciones de vida y no una normalización de las personas.

El concepto de normalización, en consecuencia, no significa:

- Negar que existen deficiencias o el derecho a ser diferente.
- Convertir a una persona deficiente en normal.
- Homogeneizar la acción psicopedagógica sin respetar las diferencias individuales.
- Situar a alumnos diferentes en las aulas ordinarias por razones de moda pedagógica, rentabilidad económica o concesión social.

El Principio de Normalización promueve otros principios de gran relevancia para la Educación Especial y el conjunto de la sociedad, que representan la traducción en la práctica de los planteamientos ideológicos expuestos. Así, del principio de normalización se deriva el principio de integración escolar, luego, es una consecuencia obligada de la normalización en la prestación de servicios a las personas con deficiencias en edad escolar, con el objetivo de promover su desarrollo integral y facilitar su integración en la sociedad como miembros activos de ésta. (Arnaiz, 2003, p. 55)

### **2.3.2. Principio de integración**

El principio de integración fue definido en el Plan Nacional de Educación Especial (PNEE, 1978) en los siguientes términos: “la Educación Especial debe impartirse hasta donde sea posible en los centros ordinarios del sistema educativo general; solo cuando resultara absolutamente imprescindible se llevará a cabo en centros específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de estos centros de forma que faciliten la integración de sus alumnos en centros ordinarios(...) Se trata de dotar al sistema educativo de la flexibilidad necesaria, dotándola, además de los medios y los recursos necesarios tanto personales, materiales como organizativos. En el PNEE se plantean las siguientes modalidades de integración escolar:

- Integración completa
- Integración combinada
- Integración parcial
- Centro específico

El principio de integración reconoce el derecho de todo el alumnado a recibir la educación que precise en el sistema educativo general, según sus necesidades y características personales. La integración representa la unificación de la educación ordinaria y la educación especial.

### 2.3.3. Principio de sectorización

El principio de sectorización implica que los alumnos deben ser atendidos en su ambiente natural, en el ámbito de su comunidad, prestándole los apoyos necesarios para su pleno desarrollo personal. Se trata de un principio de carácter organizativo e implica una distribución de los recursos educativos de tal forma que el acceso de las personas con discapacidad a ellos les posibilite una vida lo más normalizada posible. El PNEE sectoriza diferentes funciones, lo que implica equipos multidisciplinares que trabajen coordinadamente:

- Prevención y detección
- Atención temprana
- Valoración, orientación y tratamiento.

### 2.3.4. Principio de individualización

El principio de individualización implica ofrecer a cada alumno el modelo de organización escolar y los servicios que necesite en función de sus características personales, con el objetivo de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades. Gallego y Rodríguez (2016) afirman que es responsabilidad del profesor adaptar la enseñanza a las características del alumno, para lo cual debe prever:

- Diversidad de actividades y un sistema de evaluación adaptado a los ritmos de aprendizaje de cada alumno.
- Un escenario escolar en el que predominen diferentes métodos, técnicas y estrategias capaces de adaptarse a la diversidad del alumnado.

La puesta en práctica del principio de individualización implica un ajuste de contenidos, métodos y entornos de aprendizaje a las necesidades e intereses de cada alumno, y se erige en una estrategia idónea para garantizar el respeto a la diversidad, ya que promueve el aprendizaje y el desarrollo personal y social del alumno en su

entorno a partir de sus conocimientos y experiencias previas. (Gallego y Rodríguez, 2016, p.46)

En conclusión, para Parra (2011) los alcances de la integración educativa se basaron en los siguientes factores:

- Proporcionar oportunidades para aprender con base en la interacción cotidiana entre los alumnos.
- Preparar a los estudiantes con discapacidad para la vida y profesión futuras en un contexto que fuera más representativo de la sociedad.
- Promover el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad.
- Fomentar la comprensión y aprecio por las diferencias individuales.
- Promover la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad y para estudiantes “en riesgo” sin estigmatizarlos.
- Difundir las habilidades de los educadores especiales en la escuela. (p.143)

#### **2.4. De la integración a la inclusión**

Marchesi (2004) se sitúan en una postura crítica frente a la escuela integradora, poniendo de manifiesto que sus planteamientos han sido claramente insuficientes, en la medida en que limita la integración educativa y no se tiene en cuenta a un amplio colectivo de alumnos, que también necesitan una respuesta educativa individualizada. Algunos autores, González (2009), hacen referencia a que la integración educativa ha seguido centrándose en los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus condiciones personales de discapacidad o sobredotación, sin tener en cuenta al gran número de alumnos demandantes de medidas individualizadas a causa de sus dificultades de aprendizaje.

La corriente de la inclusión surge a partir de 1990, fecha en que se celebró en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial de Educación para Todos, para hacer frente a la falta de escolarización de millones de personas en todo el mundo. La magnitud de los datos analizados sobre la no escolarización llevó a concluir sobre la necesidad de una Educación para Todos como objetivo fundamental. El movimiento de la inclusión surge tras evaluarse como deficiente y mejorable el movimiento de la integración, e implica, no solo

una evolución semántica, sino un cambio conceptual. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano (Parra, 2011).

Para Gallego y Rodríguez (2016) nos situamos pues ante dos corrientes, el MIE: Movimiento para la integración escolar y el MEI: movimiento para la educación inclusiva, que lejos de ser dos movimientos independientes, o paralelo, aparecen como lineales y sucesivos en el tiempo. Ambos movimientos persiguen objetivos similares, aunque también existen entre ellos muchas diferencias. El MIE se circunscribe al ámbito escolar, mientras que el MEI trasciende el ámbito de la escuela incluyendo a todos los miembros de la comunidad, tratando de adecuar cada escuela a las necesidades concretas de cada alumno. Por otro lado, el MEI apareció en el marco de la educación especial y se dirigía a los alumnos con discapacidad o a aquellos que estaban en riesgo de exclusión. La idea que subyace a este movimiento es la de readaptar el entorno educativo con el fin de dar respuesta a las necesidades de los alumnos “especiales”. Por el contrario, el MEI se dirige a todos los alumnos, y su objetivo es crear escuelas para todos, en la que todos participen y se sientan miembros valiosos. Otra característica diferencial es que el MIE le otorga al alumno un papel de mero receptor, mientras que en el MEI todos los agentes de la comunidad tienen un papel activo. Se parte de la base que todos tienen algo que aportar con independencia de sus características y sus diferencias interpersonales.

Para el MIE la integración se alcanza cuando los niños considerados “especiales” reciben la educación en la misma aula que sus compañeros., es pues una cuestión física, de ubicación, mientras que el MEI va más allá y pretende la participación activa y significativa de todos los alumnos. Otra de las principales diferencias entre ambos movimientos es que el MEI se centra en todos los alumnos, aludiendo a las diferencias individuales y no solo a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, que es lo plantea el MIE.

El MEI implica profundos cambios y transformaciones en la práctica educativa y por ende de las instituciones educativas. Se trata de generar entornos en los que todos y cada uno de los alumnos, con independencia de sus características, pueda participar de forma significativa en la vida del centro.

El MEI se preocupa por las potencialidades de cada alumno más que por su déficit, y su objetivo último no es que el alumno esté en el aula/centro ordinario, sino que participe de las experiencias de ese entorno con la implicación de los profesores, familias, personal del centro y comunidad educativa en su conjunto a partir de estrategias metodológicas colaborativas que promuevan una transformación eficaz del centro escolar. El interés está en mejorar las condiciones de vida de la escuela y de todos y cada uno de los participantes, más allá de considerar al grupo de alumnos de EE o con NEE. De ahí el empeño por superar los obstáculos que limitan o impiden esa participación (Echeita y Ainscow, 2011). En la siguiente tabla se recogen algunos de los matices diferenciales entre ambos movimientos: integración vs. Inclusión.

Tabla 3.  
*Diferencias entre integración e inclusión*

<b>Integración escolar</b>	<b>Escuela inclusiva</b>
- Concepto restringido	- Concepto más amplio
- Dirigida a la EE/NEE	- Dirigida a la educación general
- Concesión o privilegio	- Derecho personal y social
- Según competencias del alumno	- Sin ningún tipo de exclusiones
- Rehabilitación	- Educar en la diferencia
- Diferencia como resignación	- Valor de la diferencia
- Modalidades de integración	- Siempre inclusión en el aula ordinaria
- Integración selectiva	- Inclusión sin condiciones
- Énfasis en atender las necesidades específicas de los niños integrados.	- Énfasis en transformar culturas, prácticas educativas y organización escolar para atender la diversidad

Fuente: Gallego y Rodríguez (2016)

Llegamos, pues, a la asunción de un nuevo término, inclusión, al tiempo que se desestima el término integración. Este cambio terminológico obedece, como hemos visto, no solo a razones de índole nominal, sino a razones de concepción ideológica de lo que implica la atención educativa de los alumnos diferentes.

La educación inclusiva es, quizá, el reto principal al que se enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo, tanto de los países desarrollados, como de los más pobres. El MEI se asienta, inicialmente, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. A partir de aquí ha sido refrendada en numerosas ocasiones: UNESCO (1990), Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), Foro Mundial de Educación para todos (UNESCO, 2000), Informe de seguimiento de Escuela

para Todos en el Mundo (UNESCO, 2010), Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2015) (Gallego y Rodríguez, 2016).

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) ha definido la inclusión como una estrategia dinámica para responder de forma proactiva a la diversidad del alumnado y concebir las diferencias individuales no como un problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Tres ideas principales subyacen en el MEI:

1. El derecho a una educación no segregadora, en igualdad de oportunidades
2. El derecho a una educación para todos
3. El derecho a una educación de calidad

Para Stainback y Stainback, (2007) la educación inclusiva supone una profunda transformación que implica tener en cuenta los siguientes principios:

- Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario que valora positivamente la diversidad.
- Aceptar en las escuelas, de forma lógica, a todo el alumnado de la comunidad natural en la que se encuentran, con independencia de sus características personales.
- Desarrollar redes de apoyo.
- Integrar alumnado, personal y recursos configurando un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presenten, adaptar el currículo y dar apoyo al alumnado que lo precise.
- Adaptar el currículo cuando sea necesario, en lugar de ayudar al alumno a adaptarse al currículo ya prescrito.
- Mantener flexibilidad en cuanto a las estrategias y la planificación curricular.

En palabras de Gallego y Rodríguez (2016), la inclusión es algo más que un movimiento estrictamente educativo que, aunque surge en el contexto de una reforma educativa, persigue unos ideales que van más allá del contexto educativo, y que tienen que ver con la justicia social, la equidad educativa y la participación democrática. La escuela inclusiva

es la escuela de la diversidad. Aceptar las diferencias y respetar la heterogeneidad de las personas es un paso imprescindible para construir una escuela de calidad para todos.

Finalizamos este capítulo presentando de forma resumida, y a modo de síntesis, los aspectos tratados que consideramos más relevantes para el tema que nos ocupa:

- ✓ Este trabajo se enmarca en el derecho universal a la educación como uno de los pilares principales de los derechos de todas las personas y que está reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, donde en su artículo 26 dice:
  - Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
  - La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
  - Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. El origen de la educación especial. (ONU, 1948)
- ✓ Las personas con alguna discapacidad han tenido una historia difícil, como la de otros grupos marginados, caracterizada por la privación de derechos a un grupo de seres humanos. A lo largo de los años se han venido llevando a cabo cambios que han ido incrementando sus oportunidades para vivir una vida con y como los demás. Pero, la educación ha estado durante mucho tiempo fuera del alcance para ellos. El desarrollo de la respuesta educativa para este grupo de personas no puede entenderse al margen de sus particulares antecedentes históricos, y debe, por tanto, ser examinado dentro de su amplio contexto social, económico y político (Torres, 2010, p. 64-65).

- ✓ La constitución y configuración de la Educación Especial como disciplina educativa, ha seguido un largo y complejo proceso de transformación. Este proceso ha ido modificando tanto el objeto de estudio como los objetivos y los contenidos de la Educación Especial, hasta alcanzar una construcción interna, no necesariamente definitiva, pero sí dominante en la actualidad, el Movimiento de la Educación Inclusiva MEI (Torres, 2010).
- ✓ La educación especial es el conjunto de acciones educativas, insertas dentro de un sistema educativo general, que tienden a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar con éxito, conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenecen, una educación ya no centrada en el niño exclusivamente, sino también en el entorno, en las carencias de este y en las posibilidades y aptitudes de los docentes para satisfacer las necesidades de todos ellos (Pinto, 2008).
- ✓ En la actualidad nos situamos en el Movimiento de la Educación Inclusiva MEI, donde la inclusión es algo más que un movimiento estrictamente educativo que, aunque surge en el contexto de una reforma educativa, persigue unos ideales que van más allá del contexto educativo, y que tienen que ver con la justicia social, la equidad educativa y la participación democrática. La escuela inclusiva es la escuela de la diversidad. La escuela inclusiva es la escuela de la diversidad. Aceptar las diferencias y respetar la heterogeneidad de las personas es un paso imprescindible para construir una escuela de calidad para todos (Gallego y Rodríguez, 2016).
- ✓ La educación inclusiva debe entenderse, como reza en el punto 10 de la Observación General nº4 sobre el derecho a la educación inclusiva, como un derecho, un principio, un medio y como el resultado de un proceso: un DERECHO humano fundamental en todo alumno. Un PRINCIPIO que valora el bienestar de todos los alumnos, respeta su dignidad y reconoce las necesidades de cada persona. Un MEDIO para hacer efectivos otros derechos humanos, es el principal medio para lograr sociedades inclusivas. Y es, además, el RESULTADO de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación.

### **III. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



### **3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Una vez planteado, en el capítulo anterior, la evolución de la educación especial hasta llegar al movimiento de la inclusión, en este capítulo tratamos de llegar a la comprensión del fenómeno de la educación inclusiva, intentando, no solo dar una definición, sino conseguir describir el largo recorrido de la atención educativa a las personas con NEAE hasta llegar a la situación actual, marcada por el derecho universal a la educación para todos.

#### **3.1. Introducción**

Es evidente que la percepción sobre la educación ha sufrido una gran evolución desde su consideración como un instrumento para preservar determinados privilegios sociales, hasta convertirse en una estrategia idónea para garantizar la igualdad de oportunidades en el marco de una escuela para todos (Gallego y Rodríguez, 2016). De forma paralela la atención a la diversidad también ha evolucionado, derivando en una cuestión de derecho. Beltrán (2011) señala que “los cambios educativos, lejos de ser una característica negativa de la educación, revelan un rasgo positivo, esencial, en el proceso educativo como es su carácter dinámico y adaptativo a la sociedad a la que sirven”. (p.5)

La idea inicial de integrar a los alumnos de E.E. en el sistema educativo ordinario (educación integradora) se ha visto superada por un pensamiento más radical, según el cual, es necesario estructurar las escuelas teniendo en cuenta las necesidades de todos los alumnos, para ofrecerles una educación de mayor calidad, la educación inclusiva (Gallego y Rodríguez 2016).

El problema que esto plantea es cómo desarrollar escuelas inclusivas con capacidad para satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado, habida cuenta de su diversidad y de las dudas, dilemas y contradicciones que la misma inclusión suscita (Ainscow, 2005; Echeita et al., 2009).

El término inclusión acapara hoy el interés político, el legislativo y el discurso pedagógico más actual, y es un tema trascendente a nivel mundial, aunque el terreno práctico dista

mucho de coincidir con el teórico, ya que todavía se carecen de mecanismos que permitan su desembarco definitivo en las escuelas (Arnaiz y Guirao, 2015).

Es en este contexto donde enmarcamos este capítulo en el que pasaremos a definir la educación inclusiva, los principios que la definen., así como ejemplos de la forma de materializar la puesta en práctica de los principios de este constructo teórico.

### 3.2. Concepto y principios de la educación inclusiva

La educación inclusiva ha tenido, como ya hemos argumentado en el capítulo anterior, sus orígenes en la educación especial que, conceptualmente, ha sido superada de manera amplia (Arnaiz, 2003; Barton, 2008; Echeita y Verdugo, 2005; García, 1993; Martínez, 2002; Wehmeyer, 2009).

Haciendo un breve recorrido por la evolución del concepto de educación inclusiva, a nivel internacional, lo podemos resumir en la siguiente tabla:

Tabla 4.  
*Principales hitos internacionales precursores de la educación Inclusiva*

---

Declaración de Salamanca. 1994	Cobra preponderancia la atención a colectivos de niños y niñas con necesidades educativas especiales pudiendo concluir: “Las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria (Declaración de Salamanca, 1994, p. IV).
Movimiento de educación para todos.	<b>Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien 1990.</b> El trabajo de análisis de esta Conferencia permitió diagnosticar tres problemas fundamentales: Las oportunidades educativas eran limitadas muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación. La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía. Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación en 1990. <b>Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de Ammán 1996.</b> El objetivo consistió en evaluar los avances logrados desde la Conferencia de Jomtien

---

## Continuación tabla 4

	<b>Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar 2000.</b> En el foro se recomendó que se deben tener en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, también a niños, niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.
Conferencia Mundial sobre Educación Superior de París	Se garantiza la igualdad de grupos que no están representados ahora, como trabajadores, pobres, minorías, personas con discapacidad, migrantes, refugiados y otros sectores vulnerables de la población.
Educación inclusiva en la Unesco	Define la educación inclusiva como: “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de (UNESCO 2008, p. 9).

Fuente: Parra (2010)

Sandoval et al. (2002) afirman que parece existir un amplio consenso en establecer el año 1994, en la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad” (UNESCO, 1994) que se celebró en Salamanca, como un punto de inflexión respecto a la necesidad de imprimir un cambio en la orientación de nuestros sistemas educativos, en cuanto a su capacidad para responder con equidad a la diversidad de los alumnos que tienen derecho a una educación escolar de calidad, sin discriminaciones ni exclusiones, lo cual queda plasmado en los principios que allí se establecieron:

3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales y sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas, nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares ...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquéllos con discapacidades graves. (p. 59)

De esta manera, se contempla el enfoque de ver la diferencia como “normal” y dar lugar al desarrollo de sistemas educativos que puedan responder a la diversidad; en otras

palabras, las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y deben tener la capacidad de educar a todos los niños y niñas de su comunidad (Parra, 2010).

Durante este tiempo, se han puesto en marcha todo un amplio y variado conjunto de iniciativas que, bajo la denominación de “educación inclusiva” u otras (Echeita y Sandoval, 2002) han ido confluyendo en proyectos educativos de renovación y cambio que ponen de manifiesto que el deseo expresado en Salamanca de una educación sin exclusiones podía y puede ser mucho más que un sueño de verano. Sandoval et al (2002).

La UNESCO (2008) define la Educación Inclusivas como “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación”. Analizando esta definición Beltrán (2011) señala cinco elementos fundamentales:

- La educación inclusiva es un proceso permanente. Se excluye, por tanto, que se trate de un estado y destaca su carácter procesual, dinámico y nunca acabado.
- Va dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos. La finalidad de la educación inclusiva es la calidad y la calidad para todos. Son las dos grandes aspiraciones de la educación a lo largo de todos los tiempos: llegar a todos y hacerlo de una manera eficiente, es decir, promoviendo el desarrollo cognitivo del educando y estimulando los valores y actitudes de la ciudadanía responsable (UNESCO, 2008). La educación inclusiva no es pues un fin, sino un medio para lograr una sociedad más justa. La educación inclusiva es un derecho de todos, del que nadie puede verse privado. Así lo entendió la Conferencia Internacional sobre “Educación inclusiva: una manera de promover la cohesión social”, celebrada en Madrid bajo la Presidencia de la Unión Europea, al señalar que la educación inclusiva “es un derecho universal que debe asegurar que la calidad, la igualdad y la excelencia sean salvaguardadas según los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y acceso universal”.
- Una tercera clave se encierra en el respeto a la diversidad. Con ello se está expresando que la diversidad no es mala, ni peligrosa; por el contrario, la diversidad debe ser respetada y, sobre todo, que es compatible con la calidad educativa y, en consecuencia, no es necesario separar a los alumnos por el hecho

de ser diferentes. La diversidad pasa así de ser un enemigo de la educación de calidad a convertirse en un ingrediente esencial de la calidad educativa.

- La cuarta clave hace hincapié en el respeto a las diferencias individuales, ya se trate de necesidades, habilidades, características o expectativas de aprendizaje. A lo largo de las investigaciones psicopedagógicas las variables que mayor impacto tienen sobre el aprendizaje (estimado en términos de tamaño del efecto), son las relacionadas con las características del alumno (Hattie, 2009).
- La última clave se encuentra en la recomendación de eliminar toda forma de discriminación. Es la escuela la que, a través de sus intervenciones, puede reducir las barreras al aprendizaje y promover el éxito de cada uno de los alumnos. (p. 7-8)

Al unísono se ha ido precisando el concepto de educación inclusiva (Ainscow, 1999; Booth y Ainscow, 1998; Dyson, 2001). También se han puesto en evidencia las propuestas educativas que solo implican pequeñas modificaciones superficiales en sistemas educativos que se resisten a cambiar:

Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido excluidos previamente. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos, en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos, tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover para conseguirlo todas las prácticas excluyentes. (Barton, 1998, p.85)

La inclusión, tal y como la entienden especialistas e instituciones (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Arnaiz, 2003; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011; Stainback y Staninback, 2007; UNESCO, 2008) percibe la diversidad más allá de las dificultades, discapacidades y necesidades educativas específicas, al implicar una atención educativa individualizada que se diseña en y para cada contexto y se dirige a todos y cada uno de los miembros de la escuela, para tratar de evitar las barreras que impiden o dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado,

con especial atención a aquellos más vulnerables. Muntaner (2013) apunta que esta definición destaca tres principios fundamentales:

- Presencia. Todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se en la escuela y en el aula.
- Participación. Todos los alumnos participan en todas las actividades experiencias y situaciones que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los estudiantes.
- Progreso. Todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantean en el aula y en el centro.

Fonseca y Omote (2013) plantean que la educación inclusiva se entiende como un proceso dinámico y continuo de reestructuración pedagógica y organizativa, que implica, de una parte, priorizar formas de impedir el aislamiento y la segregación del alumnado, y de otra, saber manejar los recursos de la educación especial en las aulas ordinarias.

Giné (2009) resume seis maneras de conceptualizar la educación inclusiva, a partir de un análisis de la investigación internacional sobre esta materia (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y Cesar, 2006):

1. Inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales.

La idea de asociar la inclusión a la escolarización en los centros ordinarios del alumnado con discapacidad o que haya sido categorizado como “alumnado con necesidades educativas especiales“ está muy extendida en nuestra sociedad como consecuencia de las políticas de integración llevadas a cabo en los años ochenta y noventa, más aún cuando, a menudo, “integración” e “inclusión” han sido utilizados como sinónimos... Categorizar al alumno que tienen necesidades educativas especiales es, en sí mismo, discutible y peligroso. La categorización se inscribe en el llamado modelo médico, en el que las dificultades educativas se explican en términos de su posible déficit. Esta visión de las necesidades educativas, asociadas a posibles déficits o problemas del individuo, cuenta con una gran complicidad entre las administraciones y el profesorado, y continúa dominando el panorama intencional (Mittler, 2000) La inclusión debe ser entendida como un derecho y como un objetivo que conseguir para todo el

alumnado al que se le han atribuido necesidades especiales, emplazando los recursos allí donde están los alumnos, y no al revés.

2. La inclusión como respuesta a los problemas de conducta.

El hecho de tener que incluir en el aula, además de a los alumnos con necesidades especiales, a aquellos con problemas emocionales o de conducta. Este es uno de los problemas que más preocupa, tanto a la administración como al profesorado. En la mayoría de los países, incluido España, los problemas de conducta forman parte del conjunto de situaciones educativas que debe enfrentar la escuela inclusiva desde una visión global, tanto del centro, como contexto de desarrollo, como de las características de un alumno determinado y a partir de los apoyos necesarios.

3. La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión.

La escuela debe cumplir, evidentemente, su función social y socializadora para con todos los alumnos. Debe potenciar el desarrollo y reducir el riesgo de cualquier tipo de marginación, pero en ningún caso estaría justificado que un determinado centro se convirtiera en un refugio de determinados colectivos evocando a la inclusión.

4. La inclusión como la promoción de una escuela para todos.

La inclusión se ha relacionado con el desarrollo de la llamada escuela “comprensiva”. La comprensividad del sistema educativo supone defender una oferta educativa común, capaz de acoger y responder a la diversidad de necesidades del alumnado. La diferencia es que, mientras la comprensividad es, fundamentalmente, una opción de política educativa que afecta a la estructura del sistema, la inclusión se extiende a todo el proceso de escolarización, y tiene más que ver con la transformación de los centros para incrementar las oportunidades de participación y éxito de todo el alumnado.

5. La inclusión como “Educación para todos”

Aunque el movimiento de la “Educación para todos” se establecía en torno a la escolarización de millones de niños, y sobre todo de niñas, en los países más pobres del planeta, constituyó una oportunidad para repensar la función de la

escuela y de la educación, en el sentido de dar cabida a todo el alumnado con independencia de sus características o condiciones personales de género, etnia, religión o capacidad.

#### 6. La inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad

Existe un creciente consenso internacional en torno a que la inclusión tiene que ver con los siguientes aspectos, y que nos va a ayudar a definir el concepto de inclusión, con la intención de compartir el significado de los que estamos hablando. Giné (2009):

- La asunción de determinados valores que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: reconocimiento de derechos, respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc. (Booth, 2006). La inclusión es, ante todo, una cuestión de valores, aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica.
- El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos.
- Transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado de su localidad.
- La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión y no solo de aquellos con discapacidad o necesidades especiales. (p.19)

En síntesis, la inclusión tiene que ver con todos los niños y jóvenes: se centra en la presencia, la participación, que incluye también al profesorado y a los padres, implica combatir cualquier forma de exclusión; y, además es un proceso que nunca se da por acabado. Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento más que aquella que ha conseguido una determinada meta (Ainscow, Howes y Twedde, 2006).

Resulta difícil definir, con cierta precisión, lo que significa la educación inclusiva, o la inclusión referida a la educación. Es importante señalar que, en realidad, tiene muchos significados o facetas que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 5.  
*Inclusión significa o implica.*

---

**Inclusión significa o implica**

---

**Diversidad** y, por tanto, que:

La inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos en la escuela.

Debe apreciarse la diversidad humana como un valor.

Hay que minimizar la categorización

**Aprendizaje y participación** y, por tanto:

Implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al profesorado tanto como a los alumnos.

Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local.

Implica el derecho de todos los estudiantes a aprender.

**Democracia** y, por lo tanto, que:

Todas las voces deberían ser oídas.

La colaboración es esencial en todos los niveles

**La escuela como totalidad** y, por lo tanto, que:

Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. Pero, no deberían considerarse primeras aquellas que existen dentro de los aprendices individuales.

Todos los aprendices: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad

Inclusión no es solo acerca de las prácticas escolares, sino también respecto a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema.

Es la escuela como sistema la que tiene que cambiar.

**Un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto** y, por lo tanto:

La inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad.

Es una cuestión política, y por ello, controvertida

Es un proceso continuo, no es un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que una vez que se adquiere no se pueda perder

---

Fuente: Booth, Nes y Stromstad, (2003)

Aunque todavía hoy existen reticencias y posturas poco favorables a la educación inclusiva, Casanova y Rodríguez (2009) nos plantean algunas consideraciones que, a su parecer, influyeron decisivamente a la hora de abogar por el modelo inclusivo:

- Se resta importancia a los trastornos del desarrollo y la deficiencia para hacer hincapié en las capacidades existentes, en las competencias posibles de adquirir y en las necesidades educativas que hay que cubrir para lograrlas.
- Se desarrollan métodos de evaluación psicopedagógica dirigidos hacia las posibilidades de aprendizaje de la persona.

- Se superan las técnicas y procedimientos de diagnóstico que tendían a etiquetar al alumno.
- Los regímenes democráticos se fundamentan en el respeto a las diferencias y las consideran enriquecedoras para el conjunto de la población.
- La escuela regular ha demostrado ser mucho más beneficiosa para el desarrollo social y afectivo de todo su alumnado.
- La educación regular ha mejorado en sus planteamientos de atención a la diversidad en todos los órdenes (metodología, evaluación, recursos, organización, dotación de personal. (p.17)

Los procesos inclusivos requieren el esfuerzo constante y no episódico, simultáneo, y no descoordinado, de distintos agentes sociales: familias, profesionales, administración y sociedad en su conjunto. Los cambios en la educación se producen con cierta lentitud, e incrementar la tolerancia hacia todos los alumnos requiere el desarrollo de estrategias y procesos que ordenen las maneras de atender con eficacia a los mismos (Verdugo, 2009).

Los procesos de inclusión están necesitados de explicitar las creencias y postulados en los que se asientan para conocer las visiones que se tienen de la educación y sus repercusiones en el ámbito social (Gallego y Rodríguez, 2016).

Para comprender el verdadero sentido que subyace en el término de inclusión, necesario para mejorar la política y las prácticas inclusivas, dada la diversidad de circunstancias locales, culturales e históricas de cada comunidad educativa, se recomienda a quienes se encuentran inmersos en un proceso de redefinición de sus actividades, la consideración de cuatro elementos cuya presencia es recurrente (Ainscow, 2005, p. 31-32):

- La inclusión es un proceso. Es una búsqueda incesante de estrategias para responder a la diversidad. En la práctica, es una tarea interminable. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un valor y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la búsqueda, organización y evaluación de información de pluralidad de fuentes, con el fin de planificar mejoras en políticas y prácticas

inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

- Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. La asistencia se refiere al lugar en el que los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia a la puntualidad. La participación hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos en la escuela y, por tanto, incluye, inevitablemente la opinión de los propios alumnos. El rendimiento se vincula con los resultados escolares de los alumnos en el programa escolar, que va más allá de los resultados obtenidos en los test o exámenes.
- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Por ello, la comunidad educativa tiene la responsabilidad moral de garantizar que esos “grupos de riesgo” sean seguidos con atención y que se adopten todas las medidas necesarias para garantizar sus asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Beltrán (2011), recoge los siete principios que ha señalado la Guía de la UNESCO, como palancas de lanzamiento que dinamizan el proceso inclusivo y promueven la calidad educativa.



Figura 1. Principios para la promoción de la calidad en la educación inclusiva (UNESCO 2008).

Adaptado de Beltrán (2011)

El objetivo último de la inclusión es transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar una respuesta ajustada a las necesidades especiales de los alumnos (Gallego y Rodríguez, 2016). Sin embargo, lograr una verdadera escuela inclusiva no es tarea fácil, pues implica una profunda transformación de los centros educativos.

No es deseable un certificado que sugiera que la escuela ha alcanzado un destino final en cuanto a la inclusión. Las escuelas siempre están cambiando; los estudiantes y el personal llegan y se marchan; aparecen nuevas formas de exclusión; se movilizan nuevos recursos. La inclusión es un proceso sin final, “una historia interminable”. En el único sentido en el que sería deseable proclamar a una escuela como “inclusiva” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos. (Booth y Ainscow, 2015, p. 31)

La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009). La Educación inclusiva es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos, en palabras de Booth (2006). Al mencionar equidad, participación, compasión, respeto activo de la diversidad, no bastan la tolerancia, la honestidad, la realización de derechos y la sostenibilidad. La educación inclusiva no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social. Dicho tajantemente, como lo hace el Bristol City Council (2003), la educación inclusiva es la única educación moralmente defendible.

Las reformas emprendidas hasta la fecha han sido, a nuestro parecer, seguramente pasos necesario, pero sin duda alguna, muy insuficientes y por ello sigue pendiente toda una "revolución educativa" (Acaso, 2015), una transformación profunda y sistémica; esto es, que debe llegar a todos los elementos, procesos y sistemas de prácticas (Puig et al, 2012), que configuren y determinen una nueva gramática escolar y su consiguiente “cultura moral”, que sostengan con firmeza el compromiso con los valores y los principios de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015).

Hoy en día, ya nadie duda de que la educación inclusiva es la opción más adecuada para atender la diversidad, puesto que defiende los derechos humanos, y hace suyos los principios de igualdad, equidad y justicia social (Aincow, Booth y Dyson, 2006; Arnaiz y Guirao, 2015).

### **3.3. La educación inclusiva en la practica**

Pasamos a describir en este apartado algunas de los trabajos e investigaciones que han sido desarrollados con el objetivo de promover, de forma práctica, el desarrollo de acciones encaminadas a favorecer una educación para todos, basadas todas ellas en la mejora de la calidad educativa.

#### **3.3.1. Index for inclusion**

La “Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares”, corresponde a la traducción al castellano del Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (en adelante Index) cuyos autores son Mel Ainscow y Tony Booth (2002). Aunque el Index fue diseñado para centros escolares ingleses, se ha adaptado para su uso en muchos otros países y traducido a 37 idiomas.

El Index es un texto eminentemente práctico. Son unos materiales que sirven de apoyo a la autoevaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluidas las comunidades y los contextos en los que se enmarca, porque para Booth y Ainscow, (2002) la inclusión implica la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra.

Antes de pasar a describir los indicadores de cada una de las dimensiones, a partir del cual se desprende el concepto de inclusión planteado por los autores, pasamos a definir algunas de las características que definen la inclusión (Booth y Ainscow, 2002).

Tabla 6.  
*Características que definen la educación inclusiva*

---

**La inclusión en la educación significa...**

---

- Poner los valores inclusivos en acción.
  - Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
  - Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
  - Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
  - Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
  - Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
  - Vincular la educación a realidades locales y globales.
  - Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
  - Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
  - Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
  - Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
  - Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
  - Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
  - Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.
- 

Fuente: Booth y Ainscow, (2002)

El Index propone las herramientas necesarias para llevar a cabo la autoevaluación de un centro, y se basa en tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. La autoevaluación a partir del Index implica un proceso de investigación-acción que viene pautado por un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro debe plantearse un análisis detallado de su actual situación y establecer las actuaciones de cara al futuro que favorezcan una mayor inclusión.

Cada una de estas tres dimensiones está estructurada en dos secciones que a su vez contienen una serie de ítems que son los que guían la autoevaluación. En la tabla 7 se resumen las dimensiones y secciones en las que está estructurado el Index.

Tabla 7.  
*Dimensiones y secciones del Index*

<b>DIMENSIÓN A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS</b>	A1. CONSTRUYENDO COMUNIDAD A2. ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS
<b>DIMENSIÓN B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>	B1. DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS B2. ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD
<b>DIMENSIÓN C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>	C1. ORQUESTAR EL APRENDIZAJE C2. MOVILIZAR RECURSOS

Fuente: Booth y Ainscow, (2002)

La dimensión “crear CULTURAS inclusivas” se orienta a la reflexión sobre la importancia de crear una comunidad segura, acogedora y colaboradora. Se trata de reflexionar sobre los valores inclusivos que deben ser compartidos por todos profesores, alumnos, familias y miembros del consejo escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que deben guiar la práctica educativa y las decisiones en las que se concretan las políticas educativas.

La dimensión “establecer POLITICAS inclusivas” configura la inclusión como el terreno de cultivo para desarrollar las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. Por tanto, todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en lugar de la perspectiva del centro educativo o de las estructuras de la administración. Sandoval et al. (2002)

En la dimensión “desarrollar PRÁCTICAS inclusivas”, a través de los distintos indicadores y preguntas, se facilita la labor de repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Se pretende asegurar que todas las actividades tanto dentro como fuera del aula fomenten la participación de todos los alumnos.

Cada dimensión contiene una serie de indicadores con las respectivas preguntas que definen su significado, y permiten realizar una revisión detallada de un centro escolar, es decir, permiten una reflexión detallada de todos los aspectos del centro.

Para Booth y Ainscow (2002) el uso de los indicadores y preguntas puede ayudar a poner en práctica los valores inclusivos, reducir las barreras, movilizar los recursos e integrar iniciativas.

### 3. La Educación Inclusiva

---

Es decisión de cada centro escolar seleccionar los indicadores que considera más relevantes para trabajar en su centro, porque el INDEX puede, también, ser utilizado para un único aspecto del centro o para el trabajo de un solo profesor. Pero, independientemente de la forma en que se use, el objetivo debe basarse en el desarrollo sostenible de un plan de mejora inclusivo del centro, no en la realización de un proyecto puntual (Booth y Ainscow, 2002).

Se resumen a continuación los indicadores establecidos por Booth y Ainscow (2002) para evaluar la inclusión en un centro educativo:

Tabla 8.  
*Indicadores del Index para la evaluación de la inclusión*

---

DIMENSIÓN A	
<b>A1: CONSTRUYENDO COMUNIDAD</b>	<b>A2: ESTABLECIENDO VALORES INCLUSIVOS</b>
Todo el mundo es bienvenido.	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
El equipo educativo coopera.	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.
Los estudiantes se ayudan mutuamente.	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.
El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.	Las expectativas son altas para todos los estudiantes.
El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.	Los estudiantes son valorados por igual.
El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
El centro escolar y la localidad local se apoyan entre sí.	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.
El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.	

---

## Continuación tabla 8

<p><b>B1: DESARROLLANDO UN CENTRO ESCOLAR PARA TODOS</b></p> <p>El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.</p> <p>El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.</p> <p>Los nombramientos y los ascensos son justos.</p> <p>La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.</p> <p>Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.</p> <p>El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.</p> <p>Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.</p> <p>Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.</p> <p>El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.</p> <p>Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.</p> <p>El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.</p> <p>El centro escolar contribuye a la reducción de residuos</p>	<p><b>B2: ORGANIZANDO EL APOYO A LA DIVERSIDAD</b></p> <p>Todas las formas de apoyo están coordinadas. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.</p> <p>El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.</p> <p>El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.</p> <p>El centro escolar se asegura de que las políticas sobre NEE se inserten en políticas de inclusión. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.</p> <p>Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.</p> <p>Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.</p> <p>Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).</p>
<b>DIMENSIÓN C</b>	
<p><b>C1: CONSTRUYENDO CURRÍCULO PARA TODOS</b></p> <p>Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.</p> <p>Los estudiantes investigan la importancia del agua.</p> <p>Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.</p> <p>Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.</p> <p>Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.</p> <p>Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.</p> <p>Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.</p> <p>Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.</p>	<p><b>C2: ORQUESTANDO EL APRENDIZAJE</b></p> <p>Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.</p> <p>Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.</p> <p>Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.</p> <p>Los estudiantes aprenden unos de los otros.</p> <p>Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.</p> <p>Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.</p> <p>La disciplina se basa en el respeto mutuo.</p>

Continuación tabla 8

DIMENSIÓN C	
<b>C1: CONSTRUYENDO UN CURRÍCULUM PARA TODOS</b>	<b>C2: ORQUESTANDO EL APRENDIZAJE</b>
Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía. . Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación. . Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música. . Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses. . Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración. . El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje. . Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. . Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. . Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes. . Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Fuente: Booth y Ainscow, (2002)

El INDEX plantea una ruta hacia la inclusión establecida en 5 fases y que presentamos en la figura 2:

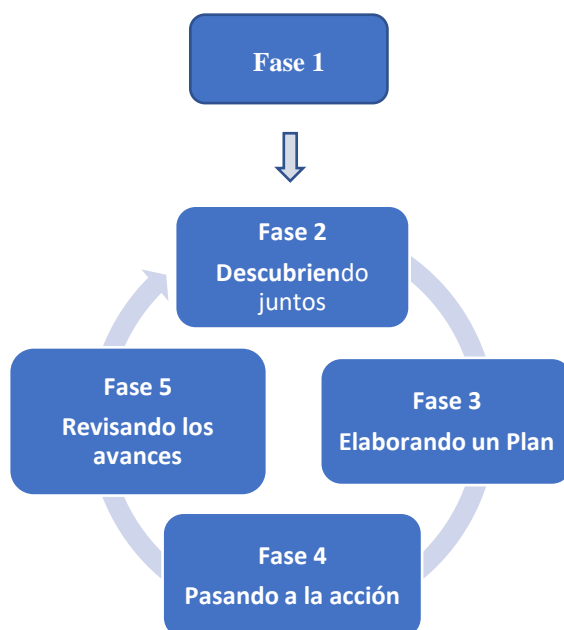


Figura 2. Fases de la planificación para el desarrollo del Index. Booth y Ainscow (2002)

Estas fases, resumidas y definidas en la tabla 9, trazan la ruta a seguir para llegar a la inclusión. En cada una de ellas se marcan las directrices y las tareas, así como el material de apoyo necesario para poder ponerlas en marcha.

Tabla 9.  
*Fases para la inclusión*

FASE 1: COMENZANDO	Se crea un grupo de planificación que es el que debe aprender a trabajar con el INDEX
FASE 2: DESCUBRIENDO JUNTOS	Sesión de sensibilización. Algún miembro del equipo de planificación informa a toda la Comunidad Educativa sobre el INDEX
FASE 3: ELABORANDO UN PLAN	El equipo de planificación debe revisar las prioridades definidas y verificar que son compatibles con las prioridades establecidas en el plan de mejora escolar existente
FASE 4: PASANDO A LA ACCIÓN	Puesta en marcha de las prioridades y mantenimiento de compromiso con las mismas
FASE 5: REVISANDO LOS AVANCES	Las prioridades implementadas deben asegurarse y se debe guardar un registro de los ajustes producidos.

Fuente: Booth y Ainscow, (2002)

El Index aporta como materiales un *Marco de Planificación* y cinco *Cuestionarios*. El *Marco de Planificación* es un instrumento en el que el centro debe basarse para reflexionar sobre un Plan de mejora. Los *cuestionarios* sirven para fomentar el diálogo entre los miembros del centro con el fin de establecer las prioridades de mejora del centro.

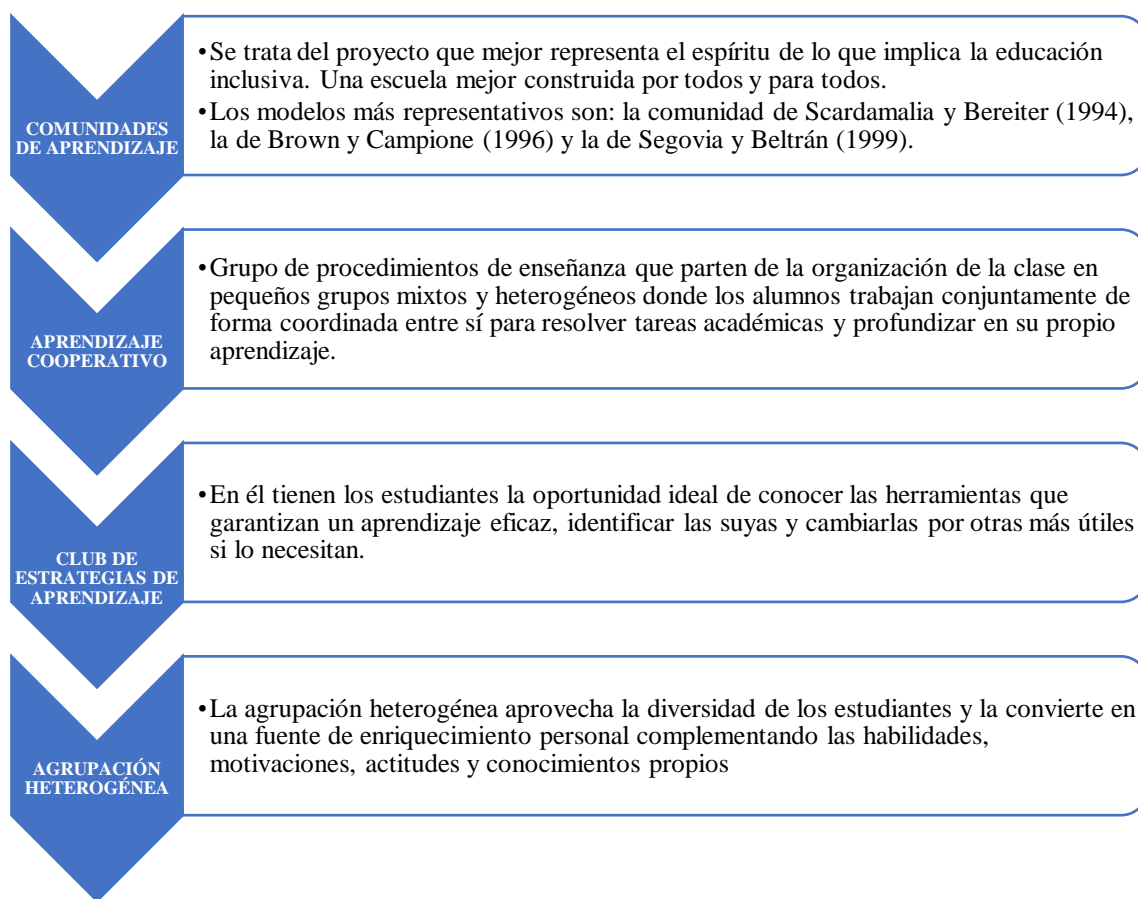
El Index es un material altamente estructurado que ofrece, a los centros que lo deseen, no solo hacer una foto del centro en materia de inclusión educativa, sino que, además les facilita las herramientas para la transformación del centro hacia la inclusión.

### **3.3.2. Modelos de organización de la práctica educativa: Comunidades de Aprendizaje**

Con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza en un aula inclusiva, es necesario poner en práctica estrategias, que, inspiradas en la investigación sobre la enseñanza, ayuden a la consecución de este objetivo. En palabras de Beltrán (2011) esto no parece una tarea sencilla ya que se deben armonizar dos criterios antagónicos a priori: la calidad educativa y la diversidad de los alumnos. Para este autor, la respuesta, aunque no parece sencilla, se debe conseguir conjugando lo común y lo diferente, los diseños generales y

las adaptaciones individualizadas, los aprendizajes comunes para todos los individuos y las adaptaciones específicas que respeten las características personales. Todos los alumnos deben tener los mismos objetivos educativos básicos, pero la forma, el método, los ritmos y los tipos de apoyo deben ser acordes con la idiosincrasia de cada uno.

Resumimos en la figura 3 algunos modelos de organización, que según la investigación facilitan la inclusión educativa:



*Figura 3. Modelos de organización que facilitan la inclusión*

Adaptado de Beltrán (2011)

Vamos a centrarnos en las Comunidades de Aprendizaje por tratarse de la modalidad de organización escolar que mejor encarna el espíritu de la educación inclusiva en palabras de Beltrán (2011).

El ámbito educativo ha sido tradicionalmente un campo donde se han llevado a cabo actuaciones que han carecido de una base científica que demostrase su eficacia, de

forma que no ha sido extraño aplicar en los centros educativos actuaciones basadas en la intuición, la experiencia subjetiva, la innovación o la moda, sin saber si esa actuación ya se había aplicado en algún otro lugar del mundo, ni si allí, donde se había aplicado, había funcionado. Esto ha conducido a la dinámica de “probar” ocurrencias que ha llevado a altos niveles de fracaso escolar y problemas de convivencia. (Díez y Flecha, 2010, p.21). Esta situación, sería impensable, por ejemplo, en otros ámbitos como la salud.

Parece necesario, pues, un mayor rigor científico en educación, porque “(...) ni la sociedad, ni las familias, ni los niños pueden permitirse aproximaciones acientíficas en las propuestas educativas” (Elboj, Pigdellívol, Soler y Valls, 2002, p. 55), y menos aquellos grupos para los que la educación se ha convertido en la única vía para salir de la exclusión social.

Las Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002) son un modelo educativo que tiene sus orígenes en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez-Aroca, 1999).

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto de escuela basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito, dirigidas a la transformación social y educativa de la comunidad. Es un proyecto que comienza en la escuela, pero que integra todo lo que está a su alrededor. Las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que, de forma directa o indirecta, influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y vecinos, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. El objetivo de las Comunidades de Aprendizaje es alcanzar una educación de éxito para todos los niños y jóvenes que consiga, al mismo tiempo, eficiencia, equidad y cohesión social. Las Comunidades de Aprendizaje fueron estudiadas como actuación educativa de éxito dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED (CREA 2006-2011).

Trabajar en Comunidades de Aprendizaje permite colaborar en la superación de las desigualdades educativas que, a su vez, están generando nuevas desigualdades sociales (Elboj y Oliver, 2003).

Combinando ciencia y utopía, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje busca una mejora relevante en el aprendizaje escolar de todos los alumnos, en todos los niveles y, también, el desarrollo de una mejor convivencia y el desarrollo de actitudes solidarias.

En las Comunidades de Aprendizaje la educación se plantea como un acto solidario: los estudiantes se ayudan entre ellos y el rol de profesor se transforma al pasar a un enfoque de comunidad de aprendices. (como se cita en Valls y Munté 2010, p. 13)

Las Comunidades de Aprendizaje persiguen los máximos resultados de aprendizaje, pero no para unos cuantos estudiantes de grupos privilegiados, sino para todos los niños, poniendo especial énfasis en aquellos con menos oportunidades y en riesgo de exclusión social. De esta forma, las Comunidades de Aprendizaje no escogen entre eficiencia y equidad, como tampoco lo hacen entre aprendizaje instrumental y solidaridad, sino que combinan ambos principios. El objetivo es máximos aprendizajes, pero para todos, y a través de actuaciones inclusivas que son de éxito. (Valls y Munté, 2010, p. 14)

Las Comunidades de Aprendizaje parten de la base de que todos los niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no terminar la secundaria y no acceder a un puesto de trabajo. Para conseguir esto, hay que transformar las escuelas, hijas de la sociedad industrial, en Comunidades de Aprendizaje que exigen un modelo igualitario de sociedad de la información. La orientación no es la adaptación, sino la transformación del contexto a través del aprendizaje dialógico e instrumental, de la competencia y la solidaridad (Flecha, 1998).

Podríamos resumir las Comunidades de Aprendizaje con una definición que condensa la filosofía de esta:

Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concentra en todos sus espacios incluida el aula. (Elboj et. al., 2002, p.74)

En la siguiente figura se resumen las principales características de las Comunidades de Aprendizaje.

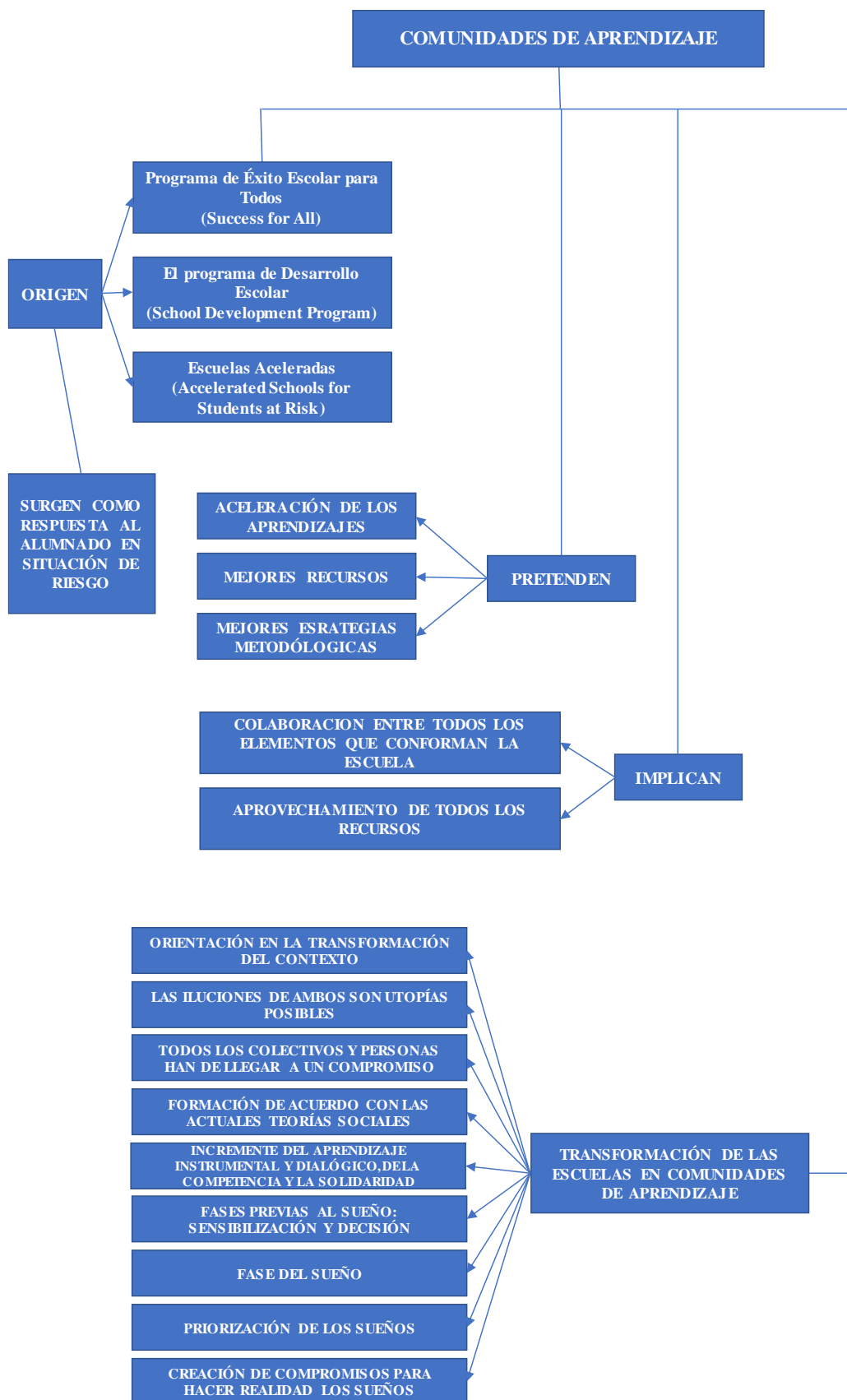


Figura 4. Características de las Comunidades de Aprendizaje. Cifuentes y Fernández (2010)

Las comunidades de aprendizaje se basan en la participación dialógica de todos los miembros de la comunidad, incluidos maestros, estudiantes, familias y otros agentes (Flecha y Soler, 2013). Este marco teórico está alineado con muchas décadas de investigación que han proporcionado evidencia de los beneficios del aprendizaje y la enseñanza dialógicos para mejorar el desempeño de los estudiantes y el desarrollo social y emocional en la escuela: Alexander (2006), Anderson, Howe y Soden, (2001), Gómez, Munté y Sordé (2014), Mercer y Howe (2012), Rojas-Drummond y Mercer (2003) y Wegerif (2011).

El aprendizaje dialógico es un diálogo igualitario entre toda la comunidad, profesorado, alumnado, familiares, entidades, profesionales de ámbitos educativos y sociales, voluntariado, en un común esfuerzo solidario por lograr la igualdad educativa de todos los alumnos (Elboj y Oliver, 2003). El aprendizaje dialógico es el marco en el que se desarrollan las actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje.

En la Comunidades de Aprendizaje se producen interacciones entre estudiantes con diferentes niveles de competencia y esto resulta beneficioso tanto para los que presentan un nivel más bajo como para los tienen un mayor nivel, porque el propio proceso de ayuda resulta idóneo para reforzar lo que se sabe y enriquecerse mutuamente (como se cita en Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 21)

Las Comunidades de Aprendizaje están demostrando que, a diferencia de la mayoría de los discursos en los que la diversidad es vista como un obstáculo para aprender, a través de la inclusión y la heterogeneidad es como mejoran los aprendizajes de todo el alumnado y la convivencia necesitando para ello incluir más recursos en el aula. (como se cita en Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 21)

Del aprendizaje dialógico, Flecha (1997) afirma que se desprende que:

aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que los estudiantes se relacionan. Por eso, en Comunidades de Aprendizaje se promueve la participación de los familiares, miembros de la comunidad y voluntariado en todos los espacios del centro, incluida el aula. (p. 43)

Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008) afirman que:

El aprendizaje dialógico es una concepción del aprendizaje que parte del diálogo y de las interacciones como fuentes generadoras del aprendizaje. Considera que la construcción de significados y el aprendizaje se producen a través del diálogo igualitario y las interacciones entre las personas. Estas interacciones incluyen las que se producen entre alumnado y profesorado, pero también las interacciones con diferentes miembros de la comunidad, dentro y fuera de la escuela, incluyendo familias, entidades del barrio, profesionales de los ámbitos educativo y social, y voluntariado. (p.58)

En este contexto, el aprendizaje es el resultado de las diferentes formas en que los alumnos tienen para resolver las actividades. Esta interacción no debe estar basada en una relación de poder, sino basada en argumentos. El profesor es uno más en el aula y su responsabilidad consiste en corroborar las aportaciones de los alumnos y en aportar sus propios conocimientos, ambas responsabilidades por igual (Díez-Palomar, García, Molina y Rué, 2010).

Según Vygotsky (1979) para favorecer el aprendizaje es fundamental la acción ejercida por el contexto; y, es por ello, que las Comunidades de Aprendizaje se apoyan en todos los recursos existentes en la comunidad con el fin de favorecer el aprendizaje de todos los alumnos (Díez-Palomar y Flecha 2010). Un ejemplo de esto son los grupos interactivos, la formación y participación de las familias y las bibliotecas tutorizadas.

El modelo dialógico implica entrar en diálogo constante con los alumnos, las familias, que pueden decir lo que piensan y participar, así como con la comunidad en la que se ubica la escuela.

El fundamento conceptual de las Comunidades de Aprendizaje está refrendado por las conclusiones del Proyecto INCLUD-ED, desarrollado por la Comisión Europea, que tiene como objetivo identificar y analizar estrategias educativas que ayuden a superar las desigualdades y mejoren los resultados de aprendizaje.

El Proyecto INCLUD-ED, enmarcado en el VI PROGRAMA MARCO DE LA COMISIÓN EUROPEA se ha dedicado a la educación, y ha sido desarrollado durante los años 2006 a 2011. Han participado por más de 100 investigadores de 14 países europeos. (Valls-Carol, Prados-Gallardó y Aguilera-Jiménez, 2014). Los

### 3. La Educación Inclusiva

---

resultados han destacado la importancia para la mejora de los sistemas educativos de las concepciones dialógicas del aprendizaje así como las prácticas que, basadas en ellas, apuntan en dos direcciones: a) el desarrollo y la profundización de las estrategias de inclusión y b) la colaboración de los centros escolares con las familias y otros agentes comunitarios en la tarea educativa que se desarrolla, tanto en la escuela (educación formal) como fuera de ella (educación no formal, e informal). (Valls-Carol et al., 2014, p. 40)

Ojala y Padrós (2012) afirman que una de las principales aportaciones de INCLUD-ED, como hemos comentado, es la identificación de actuaciones educativas de éxito.

Estos autores han agrupado en dos grandes bloques las actuaciones educativas de éxito identificadas en INCLUD-ED:

- actuaciones inclusivas y
- participación de las familias y la comunidad

Podemos ver resumidas estas actuaciones educativas de éxito en la siguiente tabla:

Tabla 10.

*Actuaciones educativas de éxito (INCLUD-ED)*

<b>Actuaciones de éxito</b>		
	<b>Inclusión</b>	Formas de éxito de participación de las familias y la comunidad
Criterios	Actuaciones que se basan en la agrupación heterogénea del alumnado y la reorganización de los recursos humanos (incluyendo solo profesionales o también la participación de las familias y la comunidad) Evitan la adaptación del currículo al nivel previo de aprendizaje del alumnado.	Formas de participación de la familia y la comunidad que demuestran tener impacto en el éxito escolar del alumnado en relación con su contexto, en centros con bajo nivel socioeconómico y alumnado inmigrante o de minorías
Tipos	Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos. Desdobles en grupos heterogéneos Ampliación del tiempo de aprendizaje Adaptaciones curriculares individuales inclusivas Optatividad inclusiva	Participación educativa: Formación de familiares y de la comunidad Participación en las aulas y en otros espacios de aprendizaje Participación decisiva Participación evaluativa

Fuente: Valls-Carol et al. (2014)

Los principales resultados del proyecto INCLUED los podemos resumir en palabras de Valls-Carol et al. (2014) en las siguientes categorías principales:

- Agrupamientos del alumnado
- Organización del aula en grupos interactivos
- Extender los tiempos y espacios de aprendizaje más allá del aula
- Participación de familias y comunidad
- La formación de familias y de la comunidad

Pasamos a describir las principales conclusiones del proyecto INCLUED en cada una de estas categorías.

En relación al ***agrupamiento del alumnado*** el Proyecto INCLUED ha identificado tres formas de agrupación de los alumnos en el aula que tienen diferentes repercusiones en el aprendizaje y en el desarrollo emocional de los alumnos:

- *Grupos mixtos (mixture)*. Mantienen la organización tradicional de los alumnos en grupos según criterios de edad, pero sin responder a la creciente diversidad de necesidades que podemos encontrar entre ellos. En la actualidad se pueden encontrar clases agrupadas de acuerdo a este modelo, pero que incluyen a alumnado con una gran diversidad cultural y de nivel de aprendizaje.
- *Agrupamientos homogéneos o flexibles (streaming)*. Como respuesta a la creciente diversidad dentro de los grupos mixtos, y la imposibilidad de que un único docente pudiera atenderla, se puede optar por resolver el problema reduciendo la heterogeneidad del aula. Surgen así los agrupamientos homogéneos (streaming) (Duque, Holland y Rodríguez, 2012). El streaming consiste en la adaptación del currículo a diferentes grupos de alumnado en un mismo centro, de acuerdo con sus habilidades o nivel de conocimiento (Comisión Europea, 2006, p.19). Las evidencias científicas muestran que los agrupamientos homogéneos generan desigualdades sociales y educativas (Flecha, 1990), así como efectos negativos en la autoestima del alumnado y sentimientos de inferioridad y vergüenza en los estudiantes relegados a grupos de nivel bajo (Braddock y Slavin, 1992).
- *Agrupamientos inclusivos (inclusión)*. Si reducir la heterogeneidad es una respuesta ineficaz al problema que plantean los grupos mixtos, la otra es mantener la heterogeneidad incrementando los adultos en el aula. Y en esto consisten los grupos inclusivos. Una escuela inclusiva no es solo la que atiende

### 3. La Educación Inclusiva

a la diversidad de estudiantes manteniendo unas formas organizativas tradicionales, pensadas para grupos homogéneos, sino aquella que, para que dicha respuesta a la diversidad sea adecuada, modifica las estructuras escolares.(Valls-Carol et al. 2014, p.34-35)

Los agrupamientos inclusivos de los alumnos están resultando muy positivos, dado que potencian el aprendizaje instrumental (en todas las materias), y también ayudan al alumnado en su desarrollo emocional y a desarrollar valores de aprendizaje. Asimismo, estos agrupamientos van más allá del aprendizaje cooperativo, que se limita a los alumnos, y avanzan hacia el aprendizaje dialógico, que implica a familiares y a la comunidad en su conjunto en el proceso de aprendizaje, incluyendo las actividades que se realizan en el aula (INCLUD-ED 2011).

Tabla 11.

*Clasificación para el agrupamiento escolar: grupos mixtos, homogéneos e inclusivos*

	<b>GRUPOS MIXTOS (MIXTURE)</b>	<b>GRUPOS HOMOGÉNEOS (STREAMING)</b>	<b>GRUPOS INCLUSIVOS (INCLUSIÓN)</b>	
<b>BASADOS EN</b>	Igualdad de oportunidades	Diferencia	Igualdad de resultados / Igualdad de diferencias.	
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Heterogéneo	Homogéneo	Heterogéneo.	
<b>RR.HH.</b>	Un profesor	Más de un profesor	Más de un profesor	
<b>¿JUNTOS O SEPARADOS?</b>	Juntos	Separados	Juntos	Separados
<b>MODALIDADES</b>	1. Clases con niveles de aprendizaje diverso.	1. Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento. a. Agrupación del alumnado por niveles en aulas distintas. b. Agrupación de alumnado por nivel dentro de la misma aula. 2. Grupos de refuerzo y de apoyo separados de su grupo de referencia	1. Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos.	2. Desdobles en grupos heterogéneos

Fuente: Includ-ed Consortium, (2011)

En Includ-ed Consortium, (2011) se afirma que:

Es necesario establecer una distinción no solo entre agrupamientos homogéneos y heterogéneos, sino también entre agrupamientos mixtos (clases heterogéneas tradicionales) e inclusión (agrupamiento heterogéneo con redistribución de recursos humanos). Para poder distinguir entre agrupamientos mixtos, homogéneos e inclusión es imprescindible analizar cómo se emplean los recursos de la forma más eficiente: en agrupamientos homogéneos (separando a los alumnos y alumnas por rendimiento) o mediante la inclusión. En el caso de la inclusión, los grupos más vulnerables tienen más oportunidades de aprender y experimentar relaciones positivas. (p.63)

Según los resultados del proyecto INCLUD-ED, *la agrupación del aula en grupos interactivos* es una de las formas de agrupación inclusiva con mayor capacidad de generar éxito educativo (Martín y Ortoll, 2012). Este modelo de agrupación se basa en la dimensión social del aprendizaje de Vygotski (1979), y responde a una concepción dialógica del aprendizaje (Flecha, 1997; Aubert et al., 2008; Racionero, Ortega, García y Flecha, 2012).

Los grupos interactivos para Aubert y García (2001)

Son grupos pequeños y heterogéneos donde los estudiantes colaboran de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje con la ayuda de personas adultas. La diversidad (cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, etc.) es un elemento clave de esta organización del aula y un factor central no solo entre el alumnado sino también entre el voluntariado, que refleja la diversidad presente en el centro educativo, en la comunidad y en el conjunto de la sociedad, algo que para un grupo tan homogéneo como el profesorado es muy difícil. (p. 23)

En las siguientes tablas 12 y 13 se resumen las principales características e implicaciones de los grupos interactivos, así como su modo de organización y realización:

Tabla 12.

*Características de los grupos interactivos*

<b>APRENDIZAJE IDEALÓGICO</b>	Los principios del aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias) se concretan en las Comunidades de Aprendizaje, por ejemplo, a través de los grupos interactivos. La concepción dialógica del aprendizaje supera las concepciones anteriores y ofrece una respuesta educativa de calidad para que ningún niño quede excluido de la sociedad de la información.
<b>TRANSFORMACIÓN CENTRO</b>	Comunidades de Aprendizaje, como proyecto de transformación social y cultural del centro y de su entorno, persigue un doble objetivo: conseguir el éxito educativo para todos y la mejor convivencia. No se adapta el centro al contexto, sino que se parte de la transformación de la escuela para transformar el entorno. La participación de la comunidad tiene lugar en todos los espacios del centro, incluida el aula.
<b>TRANSFORMACIÓN DEL AULA</b>	El aula deja de ser un espacio de relación únicamente profesorado-alumno. Ningún niño sale del aula: se incluyen los recursos necesarios para que todo el alumnado acceda a los conocimientos necesarios en la sociedad de la información. Se acelera el aprendizaje aumentando el tiempo de trabajo efectivo. Mayor dinamismo en la organización del aula.
<b>AUMENTO DE INTERACCIONES</b>	Inclusión de más personas adultas dinamizadoras de las actividades de aprendizaje. El alumnado interactúa con más personas adultas en el aula. Se establece una correlación entre las interacciones dentro y fuera del aula, puesto que son personas de la comunidad quienes dinamizan los grupos.
<b>RESULTADOS</b>	Incremento de los aprendizajes instrumentales y de la motivación del alumnado Reducción de los conflictos en las aulas, mayor dedicación a actividades de aprendizaje Fomento de relaciones de solidaridad y tolerancia hacia la diversidad Transformación de las expectativas académicas y profesionales Transformación de las relaciones escuela-comunidad

Fuente: Recuperado <http://utopiadream.info>

Tabla 13.

*Organización y realización de los grupos interactivos*

	<b>PROFESORADO</b>	<b>ALUMNADO</b>	<b>VOLUNTARIADO</b>
<b>PREPARACIÓN</b>	El profesorado planifica la sesión de grupos interactivos. Prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo, que pueda realizarse en poco tiempo		Familiares, profesorado, jubilados, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. Pueden ser personas voluntarias en grupos interactivos. Tiene altas expectativas
<b>ORGANIZACIÓN</b>	Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiere. Se decide conjuntamente	Conoce el funcionamiento de los grupos. Se distribuye en grupos tal y como se haya acordado con el profesorado. Se entusiasma con la participación del voluntariado.	El voluntario conoce la actividad que va a dinamizar. Se coordina con el maestro para llevarla a cabo con éxito.

Continuación tabla 13

<b>REALIZACIÓN</b>	El profesor no es responsable de ningún grupo s, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas d ellos grupos.	Está distribuido en grupos heterogéneos en el aula. Todo el grupo resuelve la actividad mediante el diálogo. El que acaba la actividad ayuda u otro niño. Cuando acaba el tiempo el grupo cambia de actividad y de dinamizador.	Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumno sea partícipe de la actividad y resuelva con éxito la tarea. Promueve la ayuda y la solidaridad entre iguales.
<b>CORRECCIÓN</b>	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que se realizará la corrección de la actividad	La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar al siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad. Puede realizarse en la clase siguiente	Puede dinamizar la corrección de la actividad, en el caso que ésta se realice en un grupo interactivo
<b>EVALUACIÓN</b>	Incluye las aportaciones y conocimientos del voluntariado en la evaluación		Ofrece sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación. Puede anotar sus observaciones en parrillas de evaluación durante la realización del grupo.

Fuente: recuperado de <http://utopiadream.info>

En relación con *extender los tiempos y espacios de aprendizaje más allá del aula*, implica mejorar los resultados escolares de los alumnos e incrementar la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa. Algunas de las modalidades destacadas en el proyecto INCLUD-ED pueden ser: las tertulias dialógicas, la biblioteca tutorizada, los clubes de deberes, etc. El objetivo de todas ellas es fomentar el aprendizaje fuera del aula, y con otros agentes distintos del profesor. La gran mayoría de las modalidades citadas están abiertas a todo el alumnado y a todas las familias, no solo para los que presentan mayores dificultades en el aprendizaje. De esta forma se fomenta la colaboración entre niños de perfiles muy diversos, y esto repercute tanto en la mejora de los resultados de unos y otros, como en la creación de un clima de solidaridad y cohesión tanto en el aula como fuera de ella (Valls-Carol et al. 2014).

En relación a la *Participación de familias y comunidad* partimos de que, como desarrollaremos en un capítulo más adelante, son muchas las investigaciones que van en la línea de demostrar los beneficios de la participación familiar en el entorno escolar (Epstein, 2004, Ho y Willms, 1996). Esta participación incide en varios factores

relacionados con el alumno, mejora el rendimiento escolar, contribuye a superar las desigualdades a partir de la obtención de mejores resultados y también promueve la igualdad entre niños y niñas (INCLUD-ED, 2011).

Puesto que se ha detectado una gran heterogeneidad en el término *participación*, en el Proyecto INCLUD-ED se han identificado diferentes niveles de participación, que conllevan diferentes consecuencias en el rendimiento de los alumnos, así como consecuencias en otras áreas de la sociedad, como la salud, el trabajo, la vivienda y la participación social (Gatt y Petreñas, 2012).

En la siguiente tabla se resumen las diferentes formas de participación de las familias y la comunidad detectadas a partir del Proyecto INCLU-ED:

Tabla 14.

*Formas de participación de las familias y la comunidad INCLUD-ED*

---

<b>1. INFORMATIVA</b>	- Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya han tomado. - Las familias no participan en la toma de decisiones del centro. - Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
<b>2. CONSULTIVA</b>	- Las familias tienen un poder de decisión limitado. - La participación se basa en consultar a las familias. - La participación se canaliza a través de órganos de gobierno del centro.
<b>3. DECISORIA</b>	- Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisiones.
<b>4. EVALUATIVA</b>	- Las familias y los miembros de la comunidad supervisan la rendición de cuentas a la escuela sobre el resultado académico - Las familias y otros miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje ayudando a evaluar los progresos escolares de los niños y niñas.
<b>5. EDUCATIVA</b>	- Las familias y los miembros de la comunidad participan en la evaluación general de la escuela. - Las familias y los miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje, tanto durante el horario escolar como en horario extraescolar. - Las familias y los miembros de la comunidad participan en procesos formativos, de acuerdo a sus necesidades y peticiones.

---

Fuente: Valls-Carol et al. (2014)

En relación a la última categoría, *la formación de familias y de la comunidad* según los resultados del Proyecto INCUD-ED una escuela de éxito no solo debe formar a los alumnos, sino a todos los miembros de la comunidad lo cual repercutirá en mejorar el apoyo prestado a los alumnos por parte de la comunidad (Valls-Carol, et al., 2014).

Como apuntan García y Yuste, (2012), “cuando las familias aprenden a la vez que sus hijos, además de la adquisición de nuevos conocimientos, se producen cambios en muchos detalles de la dinámica diaria en casa y de la relación con la experiencia escolar” (p. 59).

García y Yuste (2012) destacan como beneficios de la formación de los familiares los siguientes:

- aumentan las posibilidades de ayudar a sus hijos e hijas a hacer los deberes, aconsejarles sobre temas académicos, etc.
- al estar ellos aprendiendo, transmiten a sus hijos e hijas una valoración positiva del hecho de aprender
- cogen libros en casa, preguntan por los deberes, comentan las clases de unos y otros
- mejoran los resultados académicos de los niños y niñas
- ayudan a fomentar en sus hijos hábitos de estudio y motivación hacia las tareas académicas
- mejoran las relaciones con el centro y el con el profesorado
- amplían las expectativas respecto al futuro educativo de sus hijos e hijas generando en ellos aspiraciones para seguir estudiando en etapas posteriores; h) la formación les aporta más oportunidades en el mercado del trabajo
- la formación de las familias favorece un mejor acceso a los recursos y a la información que se ofrecen en los servicios sociales, centros médicos, etc.
- se generan más posibilidades de implicación en otros espacios sociales del barrio más allá del propio centro educativo: asociación de vecinos, centros cívicos, plataformas reivindicativas, etc.

En definitiva, los familiares que participan en actividades de formación mejoran tanto sus habilidades y conocimientos como los de sus hijos. (p. 60)

Finalizamos este capítulo resumiendo, a modo de síntesis, los aspectos más destacado que hemos abordado:

- ✓ La percepción sobre la educación ha sufrido una gran evolución desde su consideración como un instrumento para preservar determinados privilegios sociales

hasta convertirse en una estrategia idónea para garantizar la igualdad de oportunidades en el marco de una escuela para todos. (Gallego y Rodríguez, 2016).

- ✓ Sandoval et al., (2002) afirman que parece existir un amplio consenso en establecer el año 1994, en la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad” (UNESCO, 1994) que se celebró en Salamanca, como un punto de inflexión respecto a la necesidad de imprimir un cambio en la orientación de nuestros sistemas educativos, en cuanto a su capacidad para responder con equidad a la diversidad de los alumnos que tienen derecho a una educación escolar de calidad, sin discriminaciones ni exclusiones, lo cual queda plasmado en los principios que allí se establecieron.
- ✓ La UNESCO (2008) define la Educación Inclusivas como “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación”.
- ✓ La inclusión educativa tiene que ver con todos los niños y jóvenes: se centra en la presencia, la participación, que incluye también al profesorado y a los padres, y el éxito en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión; y se considera un proceso que nunca se da por acabado. Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento más que aquella que ha conseguido una determinada meta (Ainscow et al., 2006).
- ✓ La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009). La Educación inclusiva es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos, en palabras de Booth (2005).
- ✓ Las reformas en materia educativa emprendidas hasta la fecha han sido, a nuestro parecer, seguramente pasos necesario, pero sin duda alguna muy insuficientes y por ello sigue pendiente toda una "revolución educativa" (Acaso, 2015), una transformación profunda y sistémica; esto es, que debe llegar a todos los elementos, procesos y sistemas de prácticas (Puig et al, 2012) que configuren y determinen una nueva gramática escolar y su consiguiente “cultura moral”, que sostengan con firmeza

el compromiso con los valores y los principios de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015).

- ✓ Parece necesario un mayor rigor científico en educación, porque “(...) ni la sociedad, ni las familias, ni los niños pueden permitirse aproximaciones acientíficas en las propuestas educativas” (Elboj et al., 2002) y mucho menos aquellos grupos para los que la educación se ha convertido en la única vía para salir de la exclusión social.
- ✓ El Index for inclusión es un conjunto de materiales de apoyo a la autoevaluación de un centro escolar, incluidas las comunidades y los contextos en los que se enmarca, una autoevaluación de todos los aspectos que lo componen, porque “la inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra. (Booth y Ainscow, 2002).
- ✓ Beltrán (2011) destaca las Comunidades de Aprendizaje como una de las modalidades de organización escolar que mejor encarna el espíritu de la educación inclusiva.
- ✓ El aprendizaje dialógico es el marco en el que se desarrollan las actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje, refrendado por los resultados del Proyecto Proyecto INCLUD-ED, enmarcado en el VI PROGRAMA MARCO DE LA COMISIÓN EUROPEA dedicado a la educación, y desarrollado durante los años 2006 a 2011.
- ✓ Los resultados del Proyecto INCLUD-ED han destacado como elementos clave para la mejora de los sistemas educativo las concepciones dialógicas del aprendizaje así como las prácticas que, basadas en ellas, apuntan en dos direcciones: a) el desarrollo y la profundización de las estrategias de inclusión y b) la colaboración de los centros escolares con las familias y otros agentes comunitarios en la tarea educativa que se desarrolla, tanto en la escuela, educación formal, como fuera de ella, educación no formal, e informal, (Valls et al. 2014, p. 40-41).



# **IV. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA HACIA LA INCLUSIÓN**



## **4. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA HACIA LA INCLUSIÓN**

Conseguir el actual marco legislativo español en materia de Educación Inclusiva ha supuesto un largo y costoso camino en el que se han ido produciendo aproximaciones paulatinas a la consolidación del derecho a la educación para todos. En este capítulo vamos a hacer un breve recorrido, por un lado, por el contexto normativo internacional que ha servido de base para el desarrollo de la legislación a nivel estatal y autonómico en esta materia, y, por otro lado, abordaremos los principales hitos legislativos en materia de educación en España y en la Comunidad Valenciana y como estas normativas han ido planteando la forma de atención a los alumnos con NEAE y a sus familias.

### **4.1. Introducción**

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948, art. 26).

La educación es, además de un derecho, un instrumento indispensable para proteger otros derechos humanos, instalando el andamiaje necesario para una buena salud, libertad, y participación social (Benítez, 2013).

De la educación dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo las capacidades, conformar la propia identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social (Ley Orgánica 2/2006 de Educación).

La educación es una de las principales preocupaciones de todos los gobiernos y de muchos organismos internacionales, incluida la educación de las personas que presentan necesidades educativas especiales.

No hace tanto, la respuesta educativa que se daba a los alumnos que presentaban NEAE se daba en entornos específicos, incluso esto sigue ocurriendo en el caso de que los alumnos requieran de adaptaciones muy significativas.

Sin embargo, el actual marco legislativo promueve la inclusión educativa, produciéndose incluso situaciones en las que ha tenido que intervenir la justicia, haciendo prevalecer el derecho del alumno sobre el criterio de los técnicos, emitidos a través del Dictamen de escolarización que indicaba una modalidad de escolarización en un centro específico.

En España, el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 se plantea como el antecedente legislativo más inmediato de la educación inclusiva. En este R.D. se plantean los beneficios y la necesidad de escolarizar en centros ordinarios a todas aquellas personas con “deficiencias psíquicas y sensoriales” a través de apoyos individuales específicos. Las leyes anteriores a este R.D. se limitaban a reconocer el derecho a la educación de todos los ciudadanos, aunque concibiendo la Educación Especial como un proceso paralelo al sistema educativo ordinario.

#### **4.2. Contexto normativo a nivel internacional**

Son muchas las políticas, directrices y recomendaciones de los organismos internacionales que durante los últimos años han servido de base y de referencia al actual marco legislativo español en materia de educación inclusiva, promoviendo la calidad y la equidad en la educación para todo el alumnado. En la tabla 15 se resumen los principales hitos que a nivel internacional reconocen el derecho a la educación para todos y a la educación inclusiva.

Tabla 15.

*Reconocimiento internacional del Derecho a la Educación para Todos y a la Educación inclusiva*

1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26)
1952	Convenio Europeo de Derechos Humanos (Primer Protocolo)
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
1982	Programa de Acción Mundial para Personas con discapacidad
1990	Convención sobre los Derechos del Niño
1990	Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad
1994	Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales
2000	Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. Marco de acción de Dakar: Educación para todos. Cumplir nuestros compromisos comunes
2006	Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades
2007	Declaración de Lisboa. Las opiniones de los jóvenes sobre educación inclusiva.
2007	Conferencia Internacional de Educación en Ginebra. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.
2008	Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos
2015	Declaración Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos

Fuente: Martínez, Haro y Escarbajal (2010)

Todos estos hitos han contribuido a afianzar el principio de la educación para todos y la educación inclusiva.

En este marco de aproximación al concepto de educación inclusiva podemos establecer un primer nivel, refiriéndonos a los organismos de carácter internacional que tienen entre sus objetivos la educación y el desarrollo de los ciudadanos, motivado por el hecho de que estos organismos sirven como referente tanto a las políticas de los países como al funcionamiento de los centros, y también, porque han promovido acciones y publicado materiales que sirven de guía en materia de inclusión educativa (Giné, 2009).

Siguiendo a Giné (2009) los tres organismos internacionales más destacados por su influencia en el ámbito educativo y, también, por recoger las diferentes aproximaciones al concepto de educación inclusiva son: Naciones Unidas-UNESCO, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa.

Pasamos a describir brevemente estos tres organismos, además de la observación general n° 4 del Comité de la ONU de derechos de las Personas con discapacidad que desarrolla el contenido, el alcance y el significado del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

##### **4.2.1. Naciones Unidas-UNESCO**

En la UNESCO se plantean desde 1990 el concepto de inclusión, que empezó a forjarse en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, conferencia que se celebró en Jomtien en 1990. En esta conferencia se acordó que las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad debían contemplarse como parte integral del sistema educativo (Saleh, 2004). El siguiente paso dado por Naciones Unidas fue en 1993 con la publicación de las *Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, documento que invita a los estados miembros a garantizar que la educación de las personas con discapacidad se lleve a cabo en contextos integrados, y que forme parte del sistema educativo.

Con el objetivo de desarrollar este precepto planteado en las Normas Uniformes y, en cumplimiento de los acuerdos adoptados en la conferencia de Jomtien (1990), la UNESCO, en colaboración con Ministerio de Educación y Ciencia de España organizaron la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad que se celebraron en Salamanca en 1994 y que dio lugar a la Declaración de Salamanca y al Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.

La Declaración de Salamanca, en la que participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, fue un acontecimiento que sirvió para consolidar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos. Plantea la necesidad de que los sistemas educativos se adapten a este nuevo planteamiento inclusivo de la educación y empiecen a adaptarse considerando a todos los alumnos por igual, sin exclusiones.

Está inspirada por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" lo que implica instituciones que incluyan a todo el mundo, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada uno (UNESCO 1994).

En palabras de Arnaiz (2003), la Declaración de Salamanca aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, quizá sea la declaración que, de manera más decisiva y explícita, ha contribuido a impulsar la Educación Inclusiva en todo el mundo.

Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales reafirmaron su compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. Respaldaron, además, el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, como marco para guiar a organizaciones y gobiernos.

La Declaración de Salamanca no se limitó a fijar y plantear unos objetivos idílicos, sino que estableció, también, a través de un Marco de Acción, una serie de directrices, enmarcadas en diferentes ámbitos, que ayudaban a su consecución. A este conjunto de recomendaciones y medidas concretas se le denominó Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. El objetivo de este marco de Acción era informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda, las organizaciones no gubernamentales y otros organismos, en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.

En el punto tres del Marco de Acción se recoge, además, la esencia de esta Declaración y supone un impulso decisivo hacia la inclusión. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.

El informe final de esta cumbre, donde se recogen las conclusiones finales de la declaración de Salamanca, fue difundido por todo el mundo, y a partir de ahí, los

gobiernos de todo el mundo han intentado aplicar los principios que de allí se desprenden a las políticas educativas de sus respectivos países.

Como dice Saleh (2004), la Declaración de Salamanca estuvo presente en la preparación y en los debates del Fórum Educativo Mundial celebrado en Dakar en el año 2000, que a su juicio, es la línea que marca la diferencia entre el debate tradicional sobre la integración y la visión sobre la inclusión que se inicia en los noventa, y en la cual se entiende que las dificultades y las barreras en la educación que experimentan algunos alumnos proceden sobre todo de las culturas, los sistemas y el entorno...”En este sentido, la inclusión debe verse como la fuerza impulsora para una amplia reforma de los sistemas educativos en su conjunto, al tiempo que se sitúa en el núcleo de la mejora escolar”. (UNESCO, 1994, p.6)

El marco de acción está estructurado en tres partes de las que destacamos los elementos más importantes (ONU,1994):

1. Nuevas ideas sobre las Necesidades Educativas Especiales: se basa en el principio de educación para todos... Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no solo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también, de los compañeros, padres, familias y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no solo es una tarea técnica, sino que depende, ante todo, de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad...
2. Directrices para la acción en el plano nacional. A nivel de Política y organización en el punto 16 de dice: La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados.

A nivel de factores escolares en el punto 27 del Marco de acción se afirma:

La mayoría de los cambios necesarios no se limitan a la integración de los niños con discapacidades. Estos cambios forman parte de una reforma de la enseñanza necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos. En la Declaración

Mundial sobre Educación para Todos se recalca la necesidad de un modelo que garantice la escolarización satisfactoria de toda la población infantil. La adopción de sistemas más flexibles y adaptables capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de los niños contribuirán a conseguir el éxito en la enseñanza y en la integración. A nivel nacional, el marco de acción propone actuaciones en diferentes ámbitos: en la formación del personal docente, en la promoción de servicios de apoyo exteriores, en la priorización de las etapas educativas, en el planteamiento de una perspectiva comunitaria y en la provisión de los recursos necesarios.

3. Directrices para la acción en el plano regional e internacional. En el punto 74 del Marco de Acción se dice que:

La cooperación internacional, entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, regionales e interregionales, puede desempeñar un papel muy importante en el fomento de las escuelas integradoras. En función de la experiencia pasada en la materia, las organizaciones internacionales, intergubernamentales y no gubernamentales, así como los organismos donantes bilaterales, podrían considerar la posibilidad de aunar sus esfuerzos en la aplicación de los enfoques estratégicos planteados en el marco de Acción.

#### **4.2.2. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, es un organismo de cooperación internacional, compuesto por 36 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales para enfrentarse mejor a los nuevos desafíos sociales, económicos y de buen gobierno.

Una de las actividades más conocidas de la OCDE es la elaboración del Informe del Programa para la evaluación de estudiantes o Informe PISA. Este informe, de alcance mundial, tiene como objetivo comparar el rendimiento académico de los alumnos en las materias de matemáticas, ciencias y lectura, pero, no con la intención de evaluar al alumno, sino al sistema en el que está siendo educado, con el objetivo último de producir una mejora en los sistemas educativos de los países.

En el documento Educación y Equidad de la OCDE de 2004 se afirma que, para conseguir una sociedad más equitativa, todos los sistemas educativos deberían fijarse como objetivo permanente que todos los individuos, con independencia de su situación socioeconómica, origen o género puedan tener acceso a oportunidades de aprendizaje equivalentes; para ello, aquellos con discapacidades orgánicas, problemas de aprendizaje o desventajas sociales deberían beneficiarse de los apoyos necesarios, de manera que todos puedan conseguir los resultados establecidos, sobre todo aquellos que suelen tener menos posibilidades de éxito. En el documento se incluye una referencia a la educación inclusiva, dejando en manos de los países la elección entre la escuela ordinaria o los centros específicos para la escolarización de los alumnos con mayores dificultades, entre los que nombra a los que presentan una discapacidad orgánica, los que tienen dificultades de aprendizaje y, también, a los alumnos socialmente desfavorecidos. En el citado documento se afirma que las escuelas ordinarias son el mejor escenario, según las evidencias científicas, para la educación de los alumnos menos aventajados, incluso para los que presentan una discapacidad más grave, todo esto con la condición de que los recursos con los que cuentan los centros específicos se faciliten a los centros ordinarios. Los alumnos que no presentan dificultades en el aprendizaje también se van a beneficiar de estos apoyos extras.

#### **4.2.3. Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. La Agencia**

La Agencia es una organización autónoma e independiente creada en 1996 y constituida por 31 países de dentro y fuera de la Unión Europea para actuar como plataforma de colaboración en el campo de la educación inclusiva y las necesidades educativas especiales.

La Agencia colabora con la Comisión Europea, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, así como con organismos y organizaciones internacionales clave.

La última visión compartida de los países miembros de la Agencia, en referencia a los sistemas de educación inclusiva, es que todos los estudiantes de cualquier edad deben contar con oportunidades educativas significativas y de alta calidad en su comunidad local, junto con sus amigos y compañeros. Por lo tanto, esta visión es el punto focal de todo el trabajo de la Agencia.

El objetivo es ayudar a los países miembros a mejorar las políticas y las prácticas inclusivas a nivel de educación. Para ello, desde la Agencia se combinan las perspectivas de política, práctica e investigación para brindar a los países miembros, y partes interesadas a nivel europeo, información y orientación basadas en evidencias para implementar la educación inclusiva.

La Agencia tiene los siguientes objetivos estratégicos:

1. Promover la calidad en el campo de las necesidades especiales y la educación inclusiva mediante el mantenimiento de un marco de colaboración europea a largo plazo.
2. Facilitar el intercambio efectivo de conocimientos y experiencias entre los países miembros, así como dentro de ellos.
3. Identificar los factores clave que dificultan o apoyan el progreso y brindan a los países información y orientación.
4. Analizar y revisar el desarrollo de políticas en los países para apoyar el desarrollo de sistemas de educación inclusiva sostenibles y efectivos.

La Agencia, a través de sus redes nacionales y la participación de expertos en proyectos, combina las perspectivas de política, práctica e investigación, lo que le permite evaluar, monitorear e identificar los vínculos entre estas tres perspectivas y desarrollar recomendaciones integrales a los países, tanto para el desarrollo de políticas, como para la práctica.

La Agencia ofrece orientación a los países sobre cómo implementar la educación inclusiva, en línea con las políticas de la Unión Europea establecidas en el programa Educación y Capacitación 2020, así como con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), desde una perspectiva de garantizar los derechos y basadas en la calidad.

El trabajo de la Agencia se centra en las siguientes actividades clave:

1. Revisión y análisis de los países para proporcionar información a los países miembros sobre su progreso y desarrollo en áreas claves relacionadas con la educación inclusiva.
2. Proyectos temáticos que se centran en los temas prioritarios identificados por los países miembros con la participación de expertos nacionales de todos ellos.

3. Recopilación de datos y provisión de estadísticas e indicadores para la educación inclusiva.
4. Organización de conferencias, seminarios temáticos, talleres y eventos políticos para crear conciencia, compartir información sobre áreas prioritarias y facilitar la creación de redes a los participantes.
5. Difundir información a través de una amplia gama de actividades.

La Agencia desarrolla proyectos en los que participan un amplio número de países miembros. El objetivo es proporcionar a los países miembros y otras partes interesadas, información y orientación basada en evidencias sobre la implementación de sistemas de educación inclusiva.

Algunos de los Proyectos destacados que la Agencia está desarrollando, o ya se han desarrollado son:

- a. Cambio de rol de la provisión de especialistas

El proyecto Changing Role of Specialist Provision (CROSP) se centra en la reorganización del especialista, la provisión por separado, y el cambio percibido en el rol de dicha provisión, para apoyar el derecho a la educación inclusiva para todos los estudiantes.

- b. Apoyando a los líderes escolares inclusivos

El proyecto Supporting Inclusive School Leaders (SISL) considera el liderazgo para la inclusión dirigido a abordar la desigualdad en la construcción de la comunidad y la participación plena. Se centra en resultados valiosos para todos los estudiantes, incluidos los más vulnerables a la exclusión.

- c. Educación Inclusiva para la Primera Infancia

El proyecto de 3 años de Educación Inclusiva para la Primera Infancia (IECE, por sus siglas en inglés) se centra en el hecho de que las experiencias educativas de la primera infancia tienen un impacto importante en la vida de una persona: la provisión de educación infantil de alta calidad tiene efectos positivos en el rendimiento y la adaptación social de los niños.

- d. Políticas de financiación de sistemas educativos inclusivos

El proyecto de Políticas de Financiación para Sistemas de Educación Inclusivos (FPIES) examina sistemáticamente los diferentes enfoques de financiación del

sistema educativo y tiene como objetivo identificar herramientas de políticas de financiación efectivas que funcionen, y que consigan reducir las disparidades en la educación.

e. Formación docente para la inclusión

El proyecto TE4I investigó cómo preparar a los maestros a través de su capacitación inicial para satisfacer las necesidades de los alumnos más diversos en el aula, buscando respuestas para los siguientes problemas clave: ¿Qué tipo de maestros necesitamos para una sociedad inclusiva en una escuela del siglo XXI? y ¿Cuáles son las competencias esenciales de los docentes para la educación inclusiva?

f. TIC para la inclusión

El proyecto ICT4I se centra en el uso de las TIC para apoyar el aprendizaje de los alumnos con discapacidades y las necesidades educativas especiales en entornos inclusivos dentro de la educación obligatoria

g. TIC para la accesibilidad de la información en el aprendizaje

El proyecto ICT4IAL es una red multidisciplinaria de socios europeos e internacionales que representan a las comunidades de aprendizaje y de TIC con el objetivo de crear conciencia y aumentar la visibilidad del tema de la provisión de información accesible y su relevancia para oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y apoyar la provisión de información accesible dentro de organización.

h. Mapeo de la Implementación de Políticas para la Educación Inclusiva

Los responsables de la formulación de políticas que trabajan en la educación inclusiva deben saber qué información cualitativa y cuantitativa deben recopilar y cuáles son los mejores métodos para hacerlo con el fin de mapear la implementación de políticas para la educación inclusiva. El objetivo del proyecto MIPIE es proporcionarles propuestas claras, en los indicadores acordados, para hacer un seguimiento del progreso hacia la inclusión educativa.

i. Diversidad multicultural y educación de necesidades especiales

El proyecto Diversidad multicultural y Educación de necesidades especiales analizó la conexión entre la educación de necesidades especiales y la inmigración. Participaron 25 países europeos entre 2006 y 2008.

j. Evaluación en entornos inclusivos

Las dos fases del proyecto Evaluación en entornos inclusivos examinan cómo la política y la práctica de evaluación pueden apoyar la toma de decisiones efectiva sobre los enfoques, métodos y pasos de enseñanza y aprendizaje.

k. Indicadores para la educación inclusiva

Se desarrollaron dos proyectos consecutivos centrados en el desarrollo de un conjunto de indicadores para comprobar el nivel de implantación de la educación inclusiva en Europa.

Si bien podríamos referirnos a otros organismos internacionales que también contribuyen al desarrollo de la educación inclusiva, hemos querido destacar aquellos más cercanos a nuestro entorno que tuvieran, además, una amplia repercusión a nivel internacional.

#### **4.2.4. La Observación General nº 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva**

En agosto de 2016, el Comité de la ONU de Derechos de las Personas con discapacidad aprobó la observación general nº 4 donde se desarrolla el contenido, el alcance y el significado del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, derecho consolidado en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que es el primer instrumento jurídicamente vinculante, que contiene una referencia al concepto de educación inclusiva de calidad. Este tratado supuso el primero de derecho internacional negociado y firmado en el siglo XXI, y fue suscrito por España en el año 2008.

Esta Observación es el resultado de un proceso donde han participado, enviando aportaciones y observaciones respecto al grado de cumplimiento del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), todas las organizaciones de y para personas con discapacidad.

En el punto 3 de la Observación se plantea el objeto de este documento, apelando a los logros que todavía están por conquistar en referencia a la educación inclusiva y de calidad para todos:

3. Si bien se han realizado progresos, El Comité está preocupado porque siguen existiendo problemas profundos. Muchos millones de personas con discapacidad se

ven privadas del derecho a la educación y, muchas más, solo disponen de ella en entornos en los que las personas con discapacidad están aisladas de sus compañeros, y donde reciben una educación de calidad inferior.

El documento desarrolla, con gran detalle, el significado de la educación inclusiva y, sobre todo, recuerda las obligaciones de los Estados para garantizar el derecho a la educación inclusiva y de calidad. En algunos países, como por ejemplo Argentina, su contenido es vinculante para los tribunales de justicia.

El tratado insta a los Estados Partes a procurar una transformación de la política pública para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva. Dicha transformación exige el diseño e implementación de políticas públicas educativas basadas en indicadores que garanticen el acceso, permanencia y promoción, dentro de un sistema educativo inclusivo y en todas las etapas, al alumnado con cualquier discapacidad, en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad.

En la práctica, esta transformación implica el desarrollo de políticas estatales y regionales, que son las que tienen la capacidad de ejercer un impacto inmediato en la cultura organizativa de las entidades educativas. Las Administraciones educativas a nivel estatal y regional son las que deben desarrollar políticas que muestren indicadores y guías a todos los miembros de la comunidad educativa.

El tratado reconoce que el derecho a la educación solo se hará efectivo si las políticas estatales son capaces de concretarse en las políticas regionales y en los documentos propios de los centros. También se plantea necesario que vayan acompañadas de calendarios para su implementación, así como de los periodos de tiempo necesarios para la derogación de las disposiciones que no cumplan con los principios planteados en el artículo 24 de la Convención.

Tal como se plasma en el punto 29 de la Observación, el Comité ha detectado los problemas con los que se encuentran los Estados para hacer efectiva la aplicación del artículo 24, sobre el derecho a la educación, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), para lo cual plantea una serie de medidas que deben ser aplicadas por los Estados a nivel nacional y que se recogen en los puntos 60 a 76 de la Observación. Estos problemas no afectan necesariamente al estado español, pero en

cualquier caso vamos a hacer referencia a todos los aspectos planteados en la Observación:

- La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles, así como de la educación de las demás personas, debe recaer en el ministerio de educación, no en otros ministerios como bienestar social, salud...con el fin de que no quede excluida de la legislación, las políticas, la planificación y la asignación de recursos generales en materia de educación.
- Los Estados partes deben asumir un compromiso amplio e intersectorial con la educación inclusiva en todo el sistema de gobierno puesto que los ministerios de educación no pueden lograr los objetivos de la educación inclusiva ellos solos. El compromiso ha de ser de todos los Ministerios implicados.
- La legislación que se aplique o apruebe debe estar basada en el modelo de discapacidad basado en los derechos humanos.
- Se debe introducir un marco legislativo y normativo amplio en referencia a la educación inclusiva que debe ir acompañado de un calendario de aplicación, pero, Los Estados partes deben establecer mecanismos de denuncia y recursos legales independientes, eficaces, accesibles, transparentes, seguros y aplicables en los casos de violaciones del derecho a la educación, además, deberá ir acompañado de las sanciones correspondientes por incumplimiento.
- La regulación debe ir acompañada por un Plan para el sector educativo que debe estar elaborado en colaboración de las organizaciones de y para personas con discapacidad. Este plan debe tener dos características fundamentales: debe basarse en un análisis exhaustivo de la situación en la que se encuentra la educación inclusiva actualmente, al tiempo que debe incluir un calendario y unos objetivos mensurables.
- La educación inclusiva es incompatible con el internamiento, por ello, los Estados deben iniciar un proceso de desinstitucionalización de las personas con discapacidad planificado y estructurado. Este proceso debe hacerse de forma ordenada y con un plazo definido para llevarla a cabo.

- Los Estados partes deben garantizar que la atención y la educación a la primera infancia sean de calidad, y ofrezcan apoyo y capacitación a los padres y los cuidadores de los niños pequeños con discapacidad, porque las intervenciones en la primera infancia son especialmente valiosas ya que sirven para mejorar su capacidad de beneficiarse de la educación.
- Los Estados deben recopilar datos, lo más desglosados posibles, que sean pertinentes para formular políticas, planes y programas encaminados a cumplir con garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos.
- Se deben destinar los recursos financieros y humanos suficientes para la elaboración de un plan del sector de la educación y de planes intersectoriales para apoyar la aplicación de la educación inclusiva.
- Se insta a los estados para que transfieran recursos de los entornos segregados a los entornos inclusivos. Para ello, deben elaborar un modelo de financiación que asigne recursos e incentivos para que se proporcione el apoyo necesario a las personas con discapacidad en entornos educativos inclusivos.
- Se debe iniciar un proceso de capacitación de todo el personal docente de la enseñanza en todos los niveles para que adquieran las competencias básicas y los valores que les permitan desarrollar su labor en entornos educativos inclusivos.
- Los Estados deben velar porque se elaboren y ofrezcan actividades de capacitación para que todas las autoridades competentes estén informadas de las responsabilidades que les atañen con arreglo a la ley y para que comprendan mejor los derechos de las personas con discapacidad.
- Los Estados deben elaborar marcos de seguimiento con indicadores estructurales, de proceso y de resultados, y puntos de referencia y objetivos concretos para cada indicador. En la determinación de los indicadores deben participar las personas con discapacidad a través de las organizaciones que los representan.

Este es ahora el documento en el que se tienen que fijar los Estados para lograr, a través del marco jurídico y normativo, una educación inclusiva y de calidad para todo el

alumnado. Es en él donde se han basado los recientes hitos legislativos de la Comunidad Valenciana y que desarrollaremos más adelante:

- Decreto 104/2018 por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
- Orden 20/2019 por el que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.

### **4.3. Recorrido legislativo de la educación inclusiva en España**

En España, la educación de los alumnos con NEAE en centros ordinarios no ha sido un camino fácil. El cambio de actitudes y de creencias en torno a la discapacidad, basados en avances científicos, supuso el desarrollo de un interés materializado, también, a nivel legislativo. En palabras de Guirao y Sepúlveda (2012), la legislación, en materia de educación especial, ha discurrido de forma paralela a su conceptualización, lo que ha permitido una cohesión coherente.

En la siguiente tabla se muestran los principales hitos legislativos a nivel educativo que nos han ido acercando paso a paso a la inclusión. Somos conscientes de que este recorrido no está finalizado, no tanto por el contenido de las leyes, que a nuestro entender recogen de forma precisa todas las directrices internacionales que nos encaminan a la inclusión educativa, sino por el hecho de que el desarrollo legislativo se plasme en todo su esplendor, y las personas que presentan NEAE y sus familias, puedan ver sus derechos plenamente reconocidos y plasmados en la realidad.

Tabla 16.

*Principales hitos legislativos hacia la inclusión educativa en España*

<b>AÑO</b>	<b>HITO LEGIALATIVO</b>	<b>PRINCIPALES APORTACIONES</b>
1857	Ley de instrucción pública (Ley Moyano)	Se confirmó la obligatoriedad escolar Creación de una escuela para ciegos y sordos
1970	Ley General de educación General y financiamiento de la reforma educativa LGE	Se establece y organiza la Educación Especial por 1ª vez
1975	Se crea el Instituto Nacional de Educación Especial	Velará por el funcionamiento y ordenación de los centros de educación especial paralelos al sistema ordinario
1976	Se crea el Real Patronato de Educación Especial	Responsable de fomentar y coordinar la acción del estado y la sociedad en materia de Educación Especial. Principios rectores:
1978	Plan Nacional de Educación Especial PNEE	Principio de normalización Principio de integración escolar Principio de sectorización de los servicios Principio de individualización de la enseñanza Art. 27: derecho de todos los ciudadanos a la educación
1978	Constitución Española	Art. 49: Obligatoriedad de los poderes públicos a promover una política de integración de todos los ciudadanos en todas las áreas sociales
1982	Ley de integración social del minusválido LISMI R.D. 334/1985 de	Supuso el desarrollo del art. 49 de la Constitución
1985	Ordenación de la Educación Especial	Inspirado en los principios de la PNEE Se promueve la integración en centros ordinarios
1990	Ley Orgánica de Ordenación general del Sistema Educativo. LOGSE	Educación obligatoria hasta 16 años Educación especial dentro del sistema educativo ordinario Se introduce el concepto alumno con necesidades educativas especiales
1995	R.D. 696/1995 de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales	Perspectiva de la diversidad Necesidades educativas especiales: no solo discapacidad
1995	Ley orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. LOPEG	Se define lo que son alumnos con necesidades educativas especiales
2002	Ley Orgánica de Calidad de la Educación. LOCE	Subraya la importancia de la igualdad de oportunidades para una educación de calidad Nuevo término alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. NEAE
2006	Ley Orgánica de la Educación. LOE	Participación de los padres en las decisiones que afecten la escolarización de los alumnos con NEAE Representa un paso definitivo a la educación inclusiva
2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. LOMCE	Modificación parcial del articulado de la LOE Tratamiento más exhaustivo a las dificultades específicas de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Pasamos a desarrollar algunos de estos hitos legislativos más importantes y su contribución a la educación inclusiva.

##### **4.3.1. La ley de Instrucción Pública (1857)**

A diferencia de la falta de estabilidad y consenso que se ha vivido el sistema educativo español tras la constitución de 1978, destaca la vigencia, más que centenaria, de la ley de Instrucción Pública de 1857, que, con sucesivos desarrollos reglamentarios, ordenó el sistema educativo de una manera u otra hasta 1970 cuando se promulga la Ley general de Educación (Montero, 2009).

Esta es la primera ley que regula, de forma integral, la totalidad del sistema educativo español. En la denominada Ley Morano, se plantearon los siguientes hitos educativos:

- Se estableció la obligatoriedad escolar de los 6 a los 9 años.

Art.7. La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores o encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular

- Se dispuso la creación de una escuela para alumnos ciegos y sordos, dejando fuera de la atención educativa a los que presentaban otro tipo de discapacidad.

Art.6. La primera enseñanza se dará, con las modificaciones conveniente, a los sordo-mudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta ley.

- Se hace referencia a escuelas específicas para alumnos con alguna discapacidad, pero solo para alumnos ciegos y sordos.

Art. 108. Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya, por lo menos, una Escuela de esta clase en cada distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.

#### **4.3.2 Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa (1970).**

##### **LGE**

La LGE declara la educación como un servicio público esencial de la comunidad y asequible a todos. En palabras de Gallego y Rodríguez (2016) con esta ley, de indudable importancia, se inicia el camino hacia un marco legal cada vez más respetuoso, tolerante e integrador de las diferencias humanas, que reconoce la importancia del principio de igualdad de oportunidades de todos los niños, independientemente de sus características individuales o contextuales. La LGE representa un hito en la legislación educativa española, al subrayar el principio de igualdad de oportunidades de todos los españoles ante la educación. (p.21)

La LGE plantea, por primera vez, la necesidad de atender a los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales. Pero, la educación especial se presentaba como un sistema paralelo al sistema educativo ordinario (Sánchez, 1996).

El capítulo VII de esta ley está dedicado a la Educación Especial. En el artículo 49 se refiere a los alumnos que presentan alguna discapacidad, refiriéndose a ellos como “deficientes e inadaptados” y también a los que presentan altas capacidades, refiriéndose a ellos como “superdotados”.

Art. 49. 1. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

2. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

En lo referente a la manera de atender a estos alumnos, se afirma:

Art. 51. La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves, cuando sea posible.

Desde esta perspectiva, la educación debe tender a suprimir las causas que impiden el desarrollo normalizado del alumno en las diferentes etapas del Sistema Educativo, y la Educación Especial se entiende como un proceso formativo para lograr el desarrollo personal del alumnado, de acuerdo con sus posibilidades (Gallego y Rodríguez, 2016).

A partir de 1970 proliferan las normas y disposiciones que enmarcarán, en términos jurídicos, el proceso de integración escolar en España.

En 1975 se crea el *Instituto Nacional de Educación Especial (INEE)*, organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia. En el artículo uno dos del Decreto 1151/1975 por el que se crea el Instituto se establece que:

Será misión del Instituto Nacional de Educación Especial la progresiva extensión y perfeccionamiento del sistema de educación especial, concebido como proceso formativo integrador de las diversas orientaciones, actividades y atenciones pedagógicas y rehabilitadoras, cuya aplicación personalizada se requiere para la superación de deficiencias e inadaptaciones y para la plena integración en la sociedad de las personas afectadas.

El Instituto tiene asignadas una serie de funciones que hacen referencia a: funciones de carácter general, funciones en relación con el alumno, funciones en relación con el profesorado y funciones en relación con los centros.

En 1976 se crea el *Real Patronato de Educación Especial* como órgano responsable de fomentar y coordinar la acción del estado y de la sociedad en materia de Educación Especial. Tres años después, en 1978, se modifica el Real Patronato que pasa a denominarse *Real Patronato de Educación y Atención a los Deficientes*. El Real Patronato constituye el marco donde la Administración planifica, ejecuta, supervisa y valora de forma coordinada las acciones en el campo de la atención global a las personas con deficiencias.

El Real Patronato de Educación y Atención a los Deficientes en colaboración con el INEE elaboraron en 1978 el *Plan Nacional de Educación Especial (PNEE)* que basándose en los principios de normalización e integración y, adelantándose a la forma de pensar de la época, estableció principios y criterios respecto a la educación de los alumnos con deficiencias (García, s.f.).

*El Plan Nacional de Educación Especial* (1978), en adelante PNEE, constituye un primer marco de referencia que orientará la normativa legal y su puesta en práctica un marco general a partir del cual se pueden establecer los recursos que la educación especial necesita (Gallego y Rodríguez, 2016).

El PNEE nace con el firme y decidido propósito de hacer frente, de forma global y coherente, a los graves problemas de la educación de los niños deficientes, problemas referidos no solo a la falta de recursos, sino también a la ausencia de criterios orientadores básicos y definitorios. El PNEE, en su propia definición afirma que no pretende una programación rígida ni una planificación exhaustiva, sino que, al contrario, se declara un Plan marco, lo que significa un Plan básico y previo que muestra el problema, ofrece las soluciones que parecen más adecuadas a nivel de principios y los interpreta en la forma imprescindible para exigir los recursos económicos correspondientes.

El PNEE representa la respuesta específica de cómo hacer llegar el cumplimiento de la obligación pública del Estado y de la sociedad, de proporcionar educación a todos los niños deficientes en edad escolar. No se trata de un Plan de escolarización de deficientes, sino que pretende ser un plan de promoción humana y social de los deficientes a través de la Educación.

El PNEE no se centra en la idea del deficiente, se centra más bien en la idea del niño y en la específica dimensión humana que le es propia. Es decir, tiende más a subrayar la palabra educación que el calificativo especial. En esta línea, el Plan prevé la necesidad de considerar como continuo el proceso valorativo de un diagnóstico orientativo permanente.

Los principios rectores del PNEE se concretan en los siguientes:

- Principio de normalización de los servicios. En el PNEE se recoge que las personas deficientes e inadaptadas deben recibir las atenciones que precisen a través de servicios ordinarios. Solo de forma excepcional, en los casos que estrictamente sea necesario, podrán recibir servicios en instituciones específicas.
- Principio de integración escolar. La Educación Especial deberá impartirse con prioridad dentro del sistema educativo general. Solo cuando las especiales circunstancias del deficiente o inadaptado lo impidan se llevará a cabo en centros específicos...Nadie deberá estar en centros específicos si es capaz de recibir la

Educación especial que requiere en aulas especiales dentro de colegios ordinarios, si puede compartir con los demás miembros de su clase determinadas materias, no se impartirán programas combinados si bastan determinados apoyos.

- Principio de sectorización de la atención educativa: la sectorización es la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios en el entorno habitual. Este exige equipos multiprofesionales que actúen coordinadamente en zonas geográficas en tres dimensiones: prevención y detección, estimulación temprana y valoración, orientación y seguimiento.
- Principio de individualización de la enseñanza: implica que cada niño recibe la educación que requiere y precisa en cada momento de su evolución.

A partir de 1978, con la promulgación de la Constitución Española y el posterior desarrollo legislativo en materia de educación, aparece una nueva forma de entender la Educación Especial (Gallego y Rodríguez, 2016).

Son dos los artículos de la Constitución Española relacionados directamente con la Educación. En el artículo 27 se reconoce la obligatoriedad de la enseñanza, el derecho de todos a la educación y la libertad de enseñanza. Por su parte, el artículo 49 señala que los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que se otorgan a todos los ciudadanos.

La Ley 13/1982 de Integración Social de Minusválidos, en adelante LISMI, desarrollando el mandato del artículo 49 de la Constitución, y basándose en los principios inspiradores del Plan Nacional de Educación Especial, da un paso más en cuanto a la atención de las personas disminuidas y el respeto social por las diferencias, como valores rectores de la convivencia ciudadana.

En los artículos 23 a 31 se establecen una serie de directrices y objetivos acordes con las tendencias actuales en educación especial, produciendo unos efectos en las distintas Administraciones, en base a disposiciones en los ámbitos educativo, social y laboral, encaminadas a conseguir una efectiva integración en la sociedad de las personas que presentan algún tipo de minusvalía.

La LISMI entiende por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, social o laboral se hallan disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

En la tabla siguiente se resumen las directrices que, en materia educativa, plantea la LISMI, que dedica a la educación la sección tercera del título V.

Tabla 17.

*Aspectos relevantes sobre educación en la LISMI*

Art. 23	El minusválido se integrará en el sistema ordinario de educación con el apoyo de los recursos que precise. La Educación Especial será impartida transitoria o definitivamente solo a aquellos que no puedan ser integrados
Art. 24	La educación especial estará destinada a los niños a partir de un diagnóstico global pluridimensional
Art. 25	La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general
Art. 26	La educación especial es considerada un proceso integral, flexible y dinámico y tendente a la consecución de los siguientes objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- superación de las deficiencias</li> <li>- adquisición de conocimientos y hábitos para la mayor autonomía posible.</li> <li>- promoción de las capacidades del minusválido</li> <li>- incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permitan su realización como persona</li> </ul>
Art. 27	La educación para minusválidos se llevará a cabo en centros específicos solo cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible
Art. 28	Atención de la Educación Especial a través de equipos multiprofesionales que se encargarán de elaborar las orientaciones pedagógicas individualizadas de cada alumno minusválido.
Art. 29	Todos los hospitales.....tendrán que contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar hospitalizados
Art. 30	Los minusválidos tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza, independientemente en el centro donde reciban la educación
Art. 31	Hace referencia a la formación profesional y a los estudios superiores

Fuente: Elaboración propia

En 1978 se produjo también, a nivel internacional, un acontecimiento decisivo para la educación: la publicación del *Informe Warnock*. El informe Warnock fue el primero que empezó a utilizar un concepto mucho más amplio que el tradicional de educación especial. Se apostaba, claramente, por la no existencia de dos grupos hasta ahora diferenciados: los alumnos que reciben una educación especial y los que reciben una educación ordinaria. También instaba el informe a conceder un mayor peso a las posibilidades del alumno en sus aprendizajes, que a sus características personales. La

aplicación efectiva de este Informe conducirá a que, en una mayoría de países desarrollados, la educación del alumnado con deficiencias se lleve a cabo de forma integrada, en la mayoría de los casos en el sistema educativo ordinario (García, 2017).

En el año 1985 se promulgó el R.D. 334/1985 de ordenación de la Educación Especial que se inspiró en los principios recogidos en el PNEE (1978), estableciendo más concreción y detalle en los problemas educativos de los disminuidos psíquicos, físicos y sensoriales, así como garantizando una efectiva integración social en los centros ordinarios derogando así el R.D. 2639/1982 de ordenación de la Educación Especial.

Una de las principales aportaciones de esta norma es la nueva definición que hace de la educación especial, en el sentido de considerarla como un conjunto de apoyos y adaptaciones que necesitan los alumnos discapacitados para ejercer su derecho a la educación. Se trata de un enfoque más positivo, pues pone el énfasis, no en la deficiencia, sino en los apoyos que precisa el alumno para progresar.

Algunas de las líneas fundamentales relacionadas con la ordenación educativas que podemos destacar de esta norma son:

- La educación de los alumnos con minusvalías debe hacerse en centros ordinarios, siempre que sea posible.
- Se contempla la existencia de centros específicos de educación especial con objeto de aprovechar al máximo las potencialidades de los alumnos con alguna disminución. La escolarización en estos centros solo se llevará a cabo en caso de especial gravedad de la minusvalía.
- Se prevé dotar a los centros de los apoyos y las ayudas técnicas que precisen los alumnos con minusvalías para asegurar su proceso educativo.

#### **4.3.3. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). LOGSE**

La LOGSE es la primera Ley de Educación en el periodo de la democracia. La LOGSE representa el comienzo de una reforma de la enseñanza no universitarias e implica un cambio en la política de lucha contra las desigualdades en educación, al concebir ésta como como un derecho de carácter social (Gallego y Rodríguez, 2016).

La LOGSE recoge los principios de normalización e integración acuñados en normas de rango inferior que acabamos de ver, pero es la primera vez que estos principios son recogidos en una norma con rango de ley.

En esta ley se establece la educación obligatoria para todo el alumnado hasta los 16 años. Establece también, la educación especial dentro del sistema educativo ordinario, con lo que pasa a haber un único sistema educativo para todos los alumnos. Uno de los aspectos más revolucionarios fue que se introdujo, por primera vez, el concepto de alumno con necesidades educativas especiales. Este término viene a sustituir las diversas terminologías utilizadas tanto en las referencias legislativas, como en las referencias de bibliografía especializada, en la que términos como deficiencia, minusvalía, eran los utilizados para referirse a estos alumnos. Esta expresión evita referencias con connotaciones negativas utilizadas hasta el momento, evitando las etiquetas que sitúan y perpetúan al alumno en un determinado rol, influyendo esto en su autoestima.

El novedoso concepto de necesidades educativas especiales de los alumnos, implantado por la LOGSE fue respaldado en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994. En la Declaración de Salamanca se parte de que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización (García, 2017).

Este cambio en la concepción aparece recogido y referenciado en el Libro Blanco sobre las Necesidades Educativas Especiales elaborado por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial:

La educación especial deja de entenderse como la educación de un tipo de persona, y deja de centrarse en los déficits de las personas. Antes bien, se entiende como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal, y, en otros, de forma más continuada y permanente. Lo que en realidad debe preocupar no es establecer categorías entre personas, de acuerdo con los recursos que puedan precisar, sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos (p.10).

Esta Ley dedica el Título V a la Educación especial y recoge todo lo referente a ella en los artículos 36 y 37:

- El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que el alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
- La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.
- La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.
- El sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines educativos.
- La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección.
- La escolarización en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.
- Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es esta la primera vez que aparece una referencia explícita en la legislación educativa referida a la participación de los padres, que es así como es denominada, aunque vemos que se trata de una participación muy básica, en el sentido de que solo habla del derecho a ser informado de la elección de centro, elección que se encuentra muy matizada y

restringida. Se potencia también la participación “procurando”, aunque no garantizando en el proceso educativo propiamente dicho.

En 1995 se aprobó el Real Decreto 696/1995 de Ordenación de los alumnos con NEE inspirado en el artículo 49 de la Constitución y en los principios consagrados en la LISMI (1982), en el RD 334/1985 y en la LOGSE (1990). Este RD es de aplicación en los centros docentes de ámbito territorial del Ministerio, y en él se regulan los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa de los alumnos con NEE temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica.

Algunas de las aportaciones más significativas del RD 696/1995 hacen referencia a:

- La atención educativa de las NEE comenzará tan pronto como se detecten las circunstancias que lo aconsejen.
- Los alumnos con NEE, temporales o permanentes, asociada a su historia educativa y escolar, así como a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, sensorial o motora, serán escolarizados en los centros y programas ordinarios. Solo en casos excepcionales, podrán escolarizarse en centros de EE.
- Las propuestas para la escolarización de estos alumnos se realizarán a partir de una evaluación psicopedagógica, que podrá ser revida de manera periódica, en la que se tendrán en cuenta tanto las características del alumno como las de su entorno familiar y escolar.
- Los profesores que atiendan a los alumnos con NEE realizarán, con el asesoramiento y apoyo de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o de los departamentos de orientación, las adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos.
- Las adaptaciones curriculares deberán estar incluidas en el Proyecto Curricular de Centro, dejando de ser algo marginal para estos alumnos de educación especial. Las adaptaciones curriculares podrán ser más o menos significativas,

según afecten más o menos a los elementos básicos del currículo, y serán realizadas por el profesor tutor, con la ayuda del profesor de apoyo y el asesoramiento de los equipos de orientación.

Destacamos de forma singular que este RD dedica el artículo 9 a la participación de los padres. En referencia a este aspecto las aportaciones más significativas se refieren al derecho a ser informados, al derecho a elegir el centro escolar para su hijo con NEE, así como procurar la participación en la detección de las necesidades y en la intervención.

Art. 9:

- Los padres, y, en su caso, las familias o tutores, tendrán una información continuada de todas las decisiones relativas a la escolarización de sus hijos, tanto antes de la matriculación, como a lo largo del proceso educativo y, en particular cuando impliquen condiciones de escolarización, medios personales o decisiones curriculares de carácter extraordinario.
- En la enseñanza obligatoria, los padres o tutores podrán elegir el centro escolar para matricular a sus hijos con NEE entre aquellos que reúnan los recursos personales y materiales adecuados para garantizarles una atención educativa de calidad, de acuerdo con el dictamen que resulte de la evaluación psicopedagógica y en el marco de los criterios generales establecidos para la admisión de alumnos.
- El Ministerio de Educación y Ciencia procurará la colaboración de los padres, tanto en el proceso de identificación de las necesidades como en las actuaciones de carácter preventivo o compensador, potenciando el valor educativo y, en su caso, rehabilitador, de las rutinas diarias a desarrollar en el ámbito familiar.

#### **4.3.4. Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes**

En 1995 se aprueba la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, en adelante LOPEG.

Con la promulgación de esta Ley se pretende adecuar a la nueva realidad educativa el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento establecidos en la Ley 8/1985 reguladora del Derecho a la

Educación, y en coherencia con la LOGSE (1990), da un nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa, completando el marco legal. (Gallego y Rodríguez, 2017, p.26)

La Ley 9/1995 se refiere en su disposición adicional segunda a la escolarización de alumnos con NEE y se define lo que se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales. En relación con ello esta ley señala:

- Las administraciones educativas garantizarán la escolarización de alumnos con NEE en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora.
- Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

En esta Ley no solo se habla de discapacidades, sino que también se hace referencia a las desigualdades en educación derivadas del entorno social o cultural del menor.

En palabras de García (2017) en esta ley no solo se habla de discapacidades, sino que también alude a las desigualdades derivadas del entorno del alumno. En esta época se llevó a cabo por parte de las Comunidades Autónomas un amplio desarrollo en la normativa educativa, ya que en el año 2000 las transferencias en materia de educación están plenamente completada.

#### **4.3.5. Ley orgánica de Calidad de la Educación. LOCE (2002)**

En el año 2002 se aprueba la Ley de Calidad de la Educación, LOCE, que no llegó a ser aplicada, aunque, en líneas generales, seguía la misma línea de las normativas anteriores García (2017). Esta Ley dedica el capítulo VII a la atención del alumnado con NEE y en él establece los siguientes principios:

- Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos

y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.

- El Estado podrá impulsar, mediante convenios con las Comunidades Autónomas, actuaciones preferentes orientadas al logro efectivo de sus metas y objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación.

En referencia a los recursos la LOCE (2002) apunta que:

- Las Administraciones educativas deberán adoptar procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada.
- Los alumnos de enseñanza obligatoria que hayan de estar escolarizados en un municipio próximo al de su residencia o a una distancia que lo justifique, de acuerdo con la normativa al efecto, las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

También, en la LOCE establece el siguiente reagrupamiento de los alumnos con NEE:

- Alumnos extranjeros:

Se desarrollarán para ellos programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente. Estos programas se podrán impartir en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario. En referencia a las familias, se establece en la LOCE (2002) que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

- Alumnos superdotados intelectualmente:

Se adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades. Se establecerán, así mismo, las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo

establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos. Se facilitará la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características. En referencia a las familias, se establece en este artículo que se adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

- Alumnos con NEE

Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por tener discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. Para ello el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que estos alumnos puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

En relación con la valoración de las necesidades de los alumnos la LOCE establece:

- Que los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada.
- Que la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de estos alumnos será realizada por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. Estos profesionales establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas de cada alumno, contando con el parecer de los padres y con el del equipo directivo y el de los profesores del centro correspondiente.
- Que, al finalizar cada curso, el equipo de evaluación valorará el grado de consecución de los objetivos establecidos al comienzo de este, para los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Se establece también en la LOCE, en referencia a la escolarización de los alumnos con NEE, que también se incluirá la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia.
- Se hace referencia a la obligatoriedad de dotar a los centros sostenidos con fondos públicos del personal especializado y de los recursos necesarios para garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.

#### **4.3.6. Ley Orgánica de la Educación (2006). LOE**

En el preámbulo de la LOE, que entró en vigor tras la derogación de la LOCE, se amplía la definición que se venía otorgando a los alumnos con NEAE, incluyendo ahora no solo a los alumnos con algún tipo de discapacidad, sino también a los alumnos incorporados tardíamente al sistema educativo, que presentan dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades o que necesitan apoyos por sus circunstancias sociales.

Los tres principios fundamentales que presiden esta Ley son:

1. Consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados.
2. Consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir el objetivo planteado anteriormente. La responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el alumnado, individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa.

3. Consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para el inicio del siglo XXI.

En la LOE se establecen los principios generales, los recursos y los sistemas generales de escolarización específicos para la atención de los alumnos con NEAE. En la LOE se considera que un alumno presenta NEAE cuando requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

Las principales aportaciones de esta ley son las siguientes:

- La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.
- Garantizar la escolarización regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.
- Se promoverá la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Las NEAE se reagrupan en esta ley en tres grandes apartados:
  - Alumnado que presenta NEE  
Son aquellos que requieren, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Su escolarización se registrará por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. La escolarización de este alumnado en unidades o centros

de educación especial solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible.

- Alumnado con altas capacidades intelectuales  
Se adoptarán las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Su escolarización se regirá por normas que permitan flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo
- Alumnos con integración tardía en el sistema educativos español Su escolarización dependerá de circunstancias personales, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos. Se desarrollarán programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración.

Posteriormente, en el RD 1635/2009 se incluye en el sintagma NEAE, además, al alumnado con trastornos graves de conducta, con “condiciones personales especiales, con “historia escolar” particular y con “dificultades específicas de aprendizaje”.

#### **4.3.7. Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). LOMCE**

En la redacción de esta ley se ha optó por una modificación parcial del articulado de la LOE (2006). La técnica normativa elegida, de modificación limitada de la LOE, responde a las recomendaciones de la OCDE. Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales.

Las principales aportaciones de la LOMCE en materia de EE son:

- Se plantea la equidad como principio inspirador del sistema educativo para garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de

derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

- Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquel que presenta dificultades en su expresión oral.
- Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con NEE.
- La escolarización del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y se valorarán de forma temprana sus necesidades.
- La escolarización del alumnado con DEA se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible.

#### **4.4. La educación inclusiva en la Comunidad Valenciana**

En el preámbulo de la orden 20/2019 de la Consellería de Educación por el que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Valenciana se establece que:

Con el fin de hacer efectivo el derecho a la educación, el sistema educativo de la Comunidad Valenciana ha ido estableciendo paulatinamente, a lo largo de su desarrollo legislativo, unos principios que favorecen una educación para todos y de calidad.

La educación para todos implica no centrarse solo en los alumnos con discapacidad sino en todos los alumnos, especialmente en aquellos que presentan mayor vulnerabilidad y en situación de exclusión social y educativa, porque educar en la diversidad implica

#### 4. Evolución Legislativa hacia la Inclusión

---

reconocer que cada alumno presenta unas necesidades únicas que pueden requerir apoyos en diferentes niveles de amplitud, intensidad y duración.

Para conseguir esto, los sistemas educativos deben dirigir sus esfuerzos hacia la mejora de la calidad y la eficiencia de la educación conjugando calidad y equidad, cohesión social y participación activa de la ciudadanía.

Se reconoce también, en esta orden, que la evolución legislativa hacia la inclusión en la Comunidad Valenciana no ha sido la deseada, y ello, a pesar de varios factores que han propiciado la consolidación de la inclusión educativa: el marco normativo que reconoce el derecho a la educación inclusiva de calidad, las reivindicaciones sociales, los movimientos en defensa de la calidad y la equidad educativa, la revisión del concepto de la discapacidad, el cambio de paradigma de la integración a la inclusión, las evidencias científicas que invitan a una revisión políticas y las prácticas educativas, entre otros.

En la siguiente tabla se relacionan los principales hitos legislativos de la Comunidad Valenciana en materia educativa y que han favorecido y consolidado la educación para todos y de calidad.

Tabla 18.

*Principales hitos legislativos hacia la inclusión educativa en la Comunidad Valenciana*

<b>AÑO</b>	<b>HITO LEGIALATIVO</b>	<b>PRINCIPALES APORTACIONES</b>
1998	Decreto 39/1998 de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales	Regula, dentro del marco de la integración escolar, aspectos relacionados con la escolarización, los apoyos y los recursos destinados a este alumnado
2003	La ley 11/2003 sobre el estatuto de las personas con discapacidad	Modificada por la ley 9/2018 establece que la administración tiene que garantizar, entre otros, que el derecho a una educación pública, inclusiva y de calidad sea efectivo.
2008	Decreto 37/2008 por el que establecen los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana	El artículo 12 establece que los centros educativos deberán colaborar con las instituciones encargadas de hacer el seguimiento del alumnado con NEE por medio de una acción educativa que se adapte a sus características individuales.

Continuación tabla 18

<b>AÑO</b>	<b>HITO LEGIALATIVO</b>	<b>PRINCIPALES APORTACIONES</b>
2008	Decreto 38/2008 se establece el currículum del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Valenciana	El artículo 10 especifica que los centros tienen que adoptar las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales.
2014	Decreto 108/2014 por el que se establece el currículum y se despliega la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana	El capítulo V establece las medidas de atención a la diversidad para el alumnado con NEAE
2015	Decreto 136/2015 que modifica el Decreto 108/2015 y el Decreto 87/2015 por el que se establece el currículum y se despliega la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el bachillerato en la Comunidad Valenciana	El artículo 22 plantea las medidas de atención a la diversidad del alumnado en estas etapas educativas
2018	Ley 26/2018 de Derechos y Garantías de la infancia y la adolescencia	El capítulo VII establece que es responsabilidad de la administración garantizar a todos los niños y adolescentes el ejercicio pleno del derecho a la educación, que comprende el acceso efectivo, la permanencia y la promoción en un sistema educativo equitativo e inclusivo en todos los niveles
2018	Decreto 104/2018 por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano	Establece y regula los principios y actuaciones encaminadas al desarrollo de un modelo inclusivo en el sistema educativo valenciano
2019	Orden 20/2019 regula la organización de respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano	Regula la organización de la respuesta educativa en el marco de la educación inclusiva para garantizar el acceso, la participación, la permanencia y el progreso de todo el alumnado

Fuente: Elaboración propia

Desarrollamos ahora los dos últimos hitos legislativos que son el fruto de la evolución normativa, y que emanan de la legislación estatal y de las directrices internacionales.

##### **4.4.1. Decreto 104/2018 por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano**

El decreto 104/2018 está enmarcado en el Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social 2017-2022, Plan que responde a la firme voluntad y compromiso de consolidar un modelo de políticas sociales basadas en el respeto a la dignidad humana y a sus derechos fundamentales a lo largo de todo su ciclo vital, que asegure su protección social, dé respuesta a las necesidades derivadas de las situaciones de vulnerabilidad, precariedad, pobreza y exclusión social, y favorezca el derecho al desarrollo pleno y en verdaderas condiciones de igualdad de todas las personas. El Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social señala, como uno de sus objetivos, sensibilizar a todas las administraciones públicas, a todos los agentes y entidades sociales y a toda la ciudadanía en general, sobre la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran muchos ciudadanos, al mismo tiempo que hace una llamada para poder avanzar en la misma dirección, con el fin de eliminar las barreras que impiden, limitan o reducen el pleno ejercicio del derecho a la educación

Este Decreto tiene por objeto establecer y regular los principios y las actuaciones encaminadas al desarrollo de un modelo inclusivo en el sistema educativo valenciano para hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso, participación, permanencia y progreso de todo el alumnado, y conseguir que los centros docentes se constituyan en elementos dinamizadores de la transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión de todas las personas, en especial de aquellas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión. (art. 1 D.104/2018)

El Decreto 104/2018 define la educación inclusiva basada en los siguientes principios generales recogidos en el artículo 3:

- La educación inclusiva parte de la base de que cada alumno tiene necesidades únicas y la consideración de la diversidad como un valor positivo que mejora y enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Tiene como propósito dar una respuesta educativa que favorezca el máximo desarrollo de todo el alumnado, y elimine todas las formas de exclusión, desigualdad y vulnerabilidad.

- Supone garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la participación y el aprendizaje del alumno en contextos comunes y posibilita el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- La escuela inclusiva requiere un análisis y reflexión sobre las barreras que generan desigualdades, la planificación de las actuaciones de mejora... desde la perspectiva que el camino hacia la inclusión es un proceso continuo de mejora.
- El modelo de educación inclusiva debe estar presente en todos los planes, programas y actuaciones de los centros.
- La educación inclusiva debe poner especial atención en la prevención, la detección e intervención temprana de las situaciones que generan exclusión, desde una perspectiva sistémica e interdisciplinaria que ponga el énfasis en las necesidades y oportunidades de la persona y del entorno.
- La educación inclusiva comporta la participación de toda la comunidad educativa, lo que contribuye a la cohesión de todas las personas miembros y desarrolla las competencias sociales y emocionales, la ayuda mutua y la resolución pacífica de conflictos, que deben ser objeto de trabajo explícito y sistemático.
- La educación inclusiva comporta también la colaboración con sectores del ámbito de la salud, bienestar social y servicios de protección a la infancia y la adolescencia.
- La escuela inclusiva requiere que los espacios, servicios, procesos materiales y productos puedan ser utilizados por todo el alumnado y por todas las personas miembros de la comunidad educativa.
- La orientación educativa es un elemento sustancial en el proceso hacia la inclusión, que da apoyo a la evaluación y a la intervención educativa, y contribuye a la dinamización pedagógica, a la calidad y a la innovación.

Las líneas generales de actuación que caracterizan el modelo de escuela inclusiva descrita en este Decreto son:

- La identificación y la eliminación de barreras que puedan estar presentes en el contexto escolar

- La movilización de recursos que aumenten la capacidad del centro para responder a la diversidad del alumnado
- Compromiso con la cultura y los valores de la educación inclusiva y su implementación sistemática y planificada en las prácticas educativas.
- Desarrollo de un currículo para la inclusión.

En este Decreto, a diferencia del resto de elementos normativos de la Comunidad Valenciana es donde, de forma más explícita se regula y define la participación de las familias en los centros educativos. En este sentido, se plantea que la administración educativa debe garantizar que las familias puedan participar en las decisiones que afecten a la escolarización de sus hijos. También se insta a los centros educativos a hacer efectiva esta participación:

Art. 7.

1. La Consellería competente en materia de educación debe garantizar que las familias reciban la información necesaria y el asesoramiento individualizado, y que participen en las decisiones que afecten a la escolarización de sus hijas o sus hijos de acuerdo con el reglamento orgánico y funcional vigente y la normativa vigente que regula, organiza y da competencias al consejo escolar de centro y al consejo escolar municipal
2. La Consellería competente en materia de educación debe garantizar que las familias reciban la información necesaria y el asesoramiento individualizado, y que participen en las decisiones que afecten a la escolarización de sus hijas o sus hijos de acuerdo con el reglamento orgánico y funcional vigente y la normativa vigente que regula, organiza y da competencias al consejo escolar de centro y al consejo escolar municipal.

También en los procesos de transición entre niveles, ciclos, etapas y modalidades de escolarización se insta a que el alumnado y las familias reciban la orientación adecuada, en especial, cuando se trata de un cambio de modalidad de escolarización. (art.16)

#### **4.4.2. Orden 20/2019 por el que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano**

La educación inclusiva en el marco de la Orden 20/2019 se entiende como una cuestión de derecho que debe impregnar las culturas, las políticas y las prácticas de la administración educativa, de los centros docentes y de los servicios educativos. Este planteamiento implica la puesta en marcha de actuaciones que garanticen la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal en todas sus dimensiones: física, sensorial, cognitiva y emocional y plantear las actuaciones de intervención educativa efectivas y eficientes para conseguir el éxito escolar de todo el alumnado y su plena participación.

El objeto de la Orden 20/2019 según se desprende de su artículo primero, es, por un lado, regular la organización de la respuesta educativa de los centros docentes para garantizar el acceso, la participación, la permanencia y el progreso de todos los alumnos en el marco de la educación inclusiva y basada en los principios de calidad, igualdad de oportunidades, equidad y accesibilidad universal. También tiene por objeto esta Orden regular el proceso de detección de las barreras a la inclusión, la identificación de las NEAE y las necesidades de compensación de las desigualdades.

Los destinatarios a los que se refiere esta Orden son todos los alumnos, considerando que cada uno tiene necesidades únicas que pueden requerir una atención singular, si bien se pone un especial énfasis en los alumnos que presentan NEAE, los alumnos con necesidades de compensación de desigualdades y aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión.

El itinerario planteado en la Orden para organizar la respuesta educativa empieza por la detección, lo más temprana posible, de las barreras existentes y las necesidades del alumno. Se plantea, a continuación, la evaluación socio psicopedagógica con objeto de recoger y valorar toda la información relevante relativa al alumno. Es, a continuación, el Plan de Acción Personalizado (PAP) el documento que recoge las medidas de respuesta educativa adecuadas al alumno y que tendrá carácter anual.

Esta Orden recoge un amplio catálogo de medidas de respuesta educativa para la inclusión, que son todas las actuaciones educativas planificadas desde un enfoque

sistemático, que tienen como objetivo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado, especialmente para aquel que se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión.

Nada específico se desprende en esta Orden que desarrolle la relación con las familias ya planteada en el Decreto 104/2018 por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Hemos podido comprobar como el marco normativo, no solo avala, sino que promueve la participación de las familias de alumnos con NEAE en el sistema educativo para fomentar una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado. Este marco normativo transcurre, como hemos podido comprobar paralelo a la concepción teórica de la educación inclusiva y a las evidencias científicas halladas a favor de esta. Es importante que las familias conozcan la legislación educativa que les compete para que puedan conocer sus derechos y los de sus hijos, y poderlos reclamar en el caso de que sea necesario y las circunstancias así lo indiquen. Es importante, también, que las familias de alumnos con NEAE conozcan el papel fundamental que su adecuada participación en el entorno escolar tiene para una participación activa y significativa de sus hijos, aspecto que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

Finalizamos este capítulo haciendo una breve recopilación de las principales conclusiones en referencia la evolución legislativa hacia la inclusión:

- ✓ Es en la UNESCO donde se plantea en 1990 el concepto de inclusión, que empezó a forjarse en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, conferencia que se celebró en Jomtien en 1990.
- ✓ La Declaración de Salamanca fue un acontecimiento que sirvió para consolidar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos. Plantea la necesidad de que los sistemas educativos se adapten a este nuevo planteamiento inclusivo de la educación y empiecen a adaptarse considerando a todos los alumnos por igual, sin exclusiones.
- ✓ La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa es una organización autónoma e independiente que fue creada en 1996 y está constituida por 31 países de dentro y fuera de la Unión Europea. Fue constituida

para actuar como plataforma de colaboración en el campo de la educación inclusiva y las necesidades educativas especiales. La Agencia combina las perspectivas de la política, la práctica y la investigación para brindar a los países miembros, y a las partes interesadas a nivel europeo, información y orientación basadas en evidencias para implementar la educación inclusiva en los países.

- ✓ La Observación General nº 4 sobre el derecho a la educación inclusiva reflejado en la Convención sobre derechos de las personas con discapacidad desarrolla con gran detalle el significado de la educación inclusiva y sobre todo recuerda las obligaciones de los Estados para garantizar el derecho a la educación inclusiva y de calidad. Este documento es el que debe servir de inspiración a los estados para hacer efectiva una educación inclusiva y de calidad para todos.
- ✓ La LGE de 1970 representa un hito en la legislación educativa española, al subrayar el principio de igualdad de oportunidades de todos los españoles ante la educación. La educación especial se presenta como un sistema paralelo al sistema educativo ordinario.
- ✓ Una de las principales aportaciones a la forma de entender la educación de los alumnos con NEAE es el R.D. 334/1985 de ordenación de la Educación Especial que da una nueva definición de lo que implica esta atención, en el sentido de considerarla como un conjunto de apoyos y adaptaciones que necesitan los alumnos discapacitados para ejercer su derecho a la educación. Se trata de un enfoque más positivo, pues pone el énfasis, no en la deficiencia, sino en los apoyos que precisa el alumno para progresar
- ✓ En referencia a la participación de las familias de alumnos con NEAE en el sistema escolar destacamos la escasa referencia en la legislación, dando comienzo en la LOGSE (1990) donde en el artículo 37.4 plantea la participación de los padres en términos muy generales:
  - ✓ las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales
- ✓ El Real Decreto 696/1995 es el hito legislativo que con más detalle plantea la participación de las familias con el sistema educativo dedicando un artículo entero a su descripción. Así el artículo 9 dice:

#### 4. Evolución Legislativa hacia la Inclusión

---

- ✓ Los padres, y, en su caso, las familias o tutores, tendrán una información continuada de todas las decisiones relativas a la escolarización de sus hijos, tanto antes de la matriculación, como a lo largo del proceso educativo y, en particular cuando impliquen condiciones de escolarización, medios personales o decisiones curriculares de carácter extraordinario.
- ✓ En la enseñanza obligatoria, los padres o tutores podrán elegir el centro escolar para matricular a sus hijos con NEE entre aquellos que reúnan los recursos personales y materiales adecuados para garantizarles una atención educativa de calidad, de acuerdo con el dictamen que resulte de la evaluación psicopedagógica y en el marco de los criterios generales establecidos para la admisión de alumnos.
- ✓ El Ministerio de Educación y Ciencia procurará la colaboración de los padres, tanto en el proceso de identificación de las necesidades como en las actuaciones de carácter preventivo o compensador, potenciando el valor educativo y, en su caso, rehabilitador, de las rutinas diarias a desarrollar en el ámbito familiar.
- ✓ En la LOCE (2002), enmarcado en el capítulo VII, dedicado la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, se hace referencia de forma general a la participación de las familias.
- ✓ La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales incluirá también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia.
- ✓ La LOE (2006) es la primera norma con rango de ley que dedica un título completo, el título II, a la equidad de la educación, cuyo capítulo I está dedicado al alumnado con NEAE. Concretamente los artículos 71.4 y 79.3 se refieren a la participación de las familias en los siguientes términos:
- ✓ Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.
- ✓ Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema

educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español

- ✓ Es el Decreto 104/2018 de la Comunidad Valenciana donde, de forma más explícita, se regula y define la participación de las familias en los centros educativos. Como novedad se propone que las familias participen en las decisiones que afecten a la escolarización de sus hijos. También insta a los centros educativos a hacer fomentar esta participación, indicándoles que incluyan dentro de su Proyecto Educativo y su Plan de Actuación para la Mejora las medidas necesarias para hacer efectiva esta participación.

Los centros docentes concretarán y organizarán, dentro de su proyecto educativo y el plan de actuación para la mejora (PAM), las medidas para hacer efectiva esta participación, que deberán ajustarse a las necesidades, las características y la diversidad de las familias y a la realidad del centro y del entorno social y cultural, sin descuidar especialmente la atención a las familias que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. (art. 7)

- ✓ El papel que desempeñan los padres de los niños con NEAE en lo referente a la escolarización de sus hijos es un papel fundamental. Por ello, es necesario que los padres conozcan la legislación educativa que les compete para que puedan conocer sus derechos y los de sus hijos y poderlos reclamar en el caso de que sea necesario y las circunstancias así lo indiquen.



## **V. FAMILIA Y ESCUELA**



## **5. FAMILIA Y ESCUELA**

Del análisis de la definición de la educación inclusiva y de la legislación y normativas que la determinan, se desprende la importancia de la participación de todos los agentes sociales para conseguir hacer efectiva una educación inclusiva y de calidad para todos. La familia es considerada como uno de los principales agentes, y su relación y participación con el entorno escolar es, y ha sido, motivo de estudio por la repercusión que una buena colaboración entre ambos agentes implica para el beneficio de todo el alumnado, en especial de aquellos que presentan una situación de mayor vulnerabilidad.

### **5.1. Introducción**

En este capítulo se aborda la importancia de la relación entre las familias de alumnos con NEAE y la escuela para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Esta cooperación entre ambos agentes ya ha sido abordada en el capítulo anterior desde el prisma de la legislación y la normativa, que insta a los centros a promover y consolidar dicha colaboración, otorgando a las familias el derecho a participar de forma activa en la educación de su hijo. Pero, aunque el mecanismo legal previsto proporciona un amplio marco para hacer efectiva esta participación, por sí misma no cambia las actitudes y las prácticas de las familias a la hora de ejercerla (Rivas, 2007).

Trascendiendo el ámbito normativo, nos situamos ahora en el escenario de defender la importancia de la relación entre la familia y la escuela como uno de los elementos fundamentales para favorecer la inclusión escolar de los alumnos con NEAE porque son muchos los autores que afirman que la calidad de esta relación, y el grado de participación de las familias son indicadores de calidad de un centro educativo (Marchesi, 2004; Rosário, Mourao, Núñez, González-Pineda y Solano, 2006), beneficiando al centro en su conjunto, tanto al alumnado y profesorado como a las propias familias (García-Bacete, 2003).

Escuela y familia constituyen, pues, escenarios de crianza y de adquisición de patrones compartidos cuyas posibilidades de favorecer el desarrollo del niño depende de los vínculos que se establecen entre ellas (Bronfenbrenner, 1987).

## 5.2. Definición y funciones de la familia

El modelo de familia ha ido cambiando y evolucionando a través de los diferentes momentos históricos. El concepto de familia que vivimos en la actualidad no se asemeja en absoluto a concepciones, no tan antiguas, en las que la familia era considerada, de forma homogénea, como la agrupación de la madre, el padre y los hijos biológicos. Esta concepción ha evolucionado y no representa a una parte de las estructuras familiares actuales.

Las definiciones que sobre la familia se han vertido a lo largo de la historia son muy numerosas. Nos vamos a basar en dos de estas concepciones, centrándonos en dos aspectos fundamentales para el objeto de este trabajo: la relación establecida entre sus miembros, con la definición de Rodrigo y Palacios (1998) y la definición de familia ofrecida por Poston et al. (2004).

Rodrigo y Palacios (1998) establecen que la familia es “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un comportamiento personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (p.33). Vemos como esta definición no solo se basa en cómo está organizada la familia, sino también en las metas que tienen en común.

Para Poston et al. (2004) “la familia se entiende como las personas que piensan en sí mismas como parte de la familia, ya estén relacionadas por sangre o matrimonio o no, y que se apoyan y cuidan entre sí de forma regular”. (p.38)

Turnbull, Turnbull, Erwin y Soodak (2006) añaden a estas definiciones que las funciones de la familia deben ir encaminadas a proveer de afecto, autoestima, economía, cuidados diarios, socialización ocio y educación a todos sus miembros. Ser padres, para estos autores implica atender las actividades relacionadas con ayudar a los hijos a crecer y desarrollarse de manera satisfactoria.

Podemos comprobar que no existe consenso a la hora de definir el concepto de familia. Lo que parece que está más consensuado es la opinión de reconocer la importancia del contexto familiar para el desarrollo de los niños.

Basándonos en diferentes autores (Bornstein, 2002; Bradley, 2002; Bradley y Caldwell, 1995; Rodrigo y Palacios, 1998), las funciones de la familia en relación a los hijos, basadas en un punto de vista educativo evolutivo, se puede resumir en:

1. Asegurar su supervivencia y su crecimiento sano.
2. Aportarles el clima de afecto y apoyo emocional necesarios para su desarrollo psicológico saludable.
3. Aportarles la estimulación que haga de ellos seres de capacidad para relacionarse de modo competente con su entorno físico y social.
4. Tomar decisiones respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación y socialización del niño. Entre estos contextos destaca la escuela.

Freixa (2003) define las siguientes funciones de la familia:

- **Función económica.** Los miembros adultos de la familia deben conseguir y administrar un presupuesto económico para todas aquellas necesidades de la familia que dependan del dinero. Artículos de consumo referidos tanto a alimentación y vestimenta como a educación.
- **Función de cuidado físico.** Se refiere a las tareas diarias implicadas en la vida de la familia como: cocinar, lavar, planchar, limpieza del hogar, aseo personal.
- **Función de descanso y recuperación.** La familia ha de ser un lugar donde relajarnos. El descanso de las tareas y responsabilidades diarias en un ambiente tranquilo es vital para la salud mental de los individuos. En este sentido se incluye también la recuperación en periodos de enfermedad y el ocio.
- **Función de socialización.** La familia es el primer entorno donde el niño aprende a relacionarse con otros. Primero interactúa con sus padres, hermanos y familia cercana para luego extender los modelos de relación aprendidos a entornos y personas que no son del entorno familiar. La familia es la guía en la socialización y esto implica el aprendizaje de valores, actitudes y creencias propias de la cultura de esa familia e individuo.
- **Función de autodefinición.** Las relaciones y la forma en que reflejan su concepto acerca de nosotros, los miembros de la familia nos ayudan a establecer quiénes somos y qué se espera de nosotros.

- **Función de afectividad.** Ante sentimientos de culpa, preocupación, fracaso, enfado o dolor y, también, de expresión de alegrías y felicidad, la familia aporta un ambiente de soporte, de pertenencia para expresar esos sentimientos. La familia proporciona un control de sus miembros, aporta valores y guías para la vida y comunica un estilo ideológico familiar a los niños y niñas. Con ello les ayudan a resolver los problemas y a entender e interpretar sus acciones e interacciones con los demás.
- **Función de educación.** Entre las instituciones educativas primarias, la familia continúa ejerciendo, aún con la renovación profunda de sus dinámicas relacionales, un rol fundamental respecto al individuo y al grupo social. La familia proporciona valores y guías para la vida y comunica un estilo ideológico familiar a los niños y niñas. Con ello les ayudan a resolver los problemas y a entender e interpretar sus acciones e interacciones con los demás para ser autónomos, es una de las más extendidas de las funciones de la familia. La familia realiza, también, una orientación vocacional al transmitir una ética del trabajo, su importancia y función, así como ayuda en las posibles elecciones profesionales. (Mirabal, 2012, p. 20)

Ahondando en sus funciones, Mirabal (2012) afirma que la familia debe también garantizar el crecimiento y la socialización de sus hijos, aportándoles la estimulación necesaria que les dote de las competencias necesarias para integrarse en su entorno y adaptarse a su realidad. La familia debe, además, tomar la decisión sobre otros contextos educativos como puede ser la escuela.

### **5.3. La familia como contexto de desarrollo**

“La familia se considera hoy un sistema complejo, en interacción continua con otros sistemas, un sistema en constante evolución y con diversas e importantes funciones en relación al desarrollo de los hijos”. (Muñoz, 2005 p. 150)

Los niños reciben la influencia de contextos diferentes a la familia, influencia que aumenta a medida que crecen y las interacciones sociales en las que participan se incrementan en cantidad y complejidad (Muñoz, 2005). Sin embargo, la familia juega un papel crucial en el desarrollo de los niños, hasta tal punto que podemos decir que la

familia representa el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida de los seres humanos. Para Palacios y Rodrigo (1998), la familia es el contexto más deseable de crianza y educación de niños y adolescentes, ya que es quien mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual y, además, el que habitualmente puede protegerlos mejor de diversas situaciones de riesgo.

En la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) este autor define un sistema ambiental basado en el desarrollo de los individuos a través de los diferentes ambientes en los que se mueve y que influyen, consecuentemente, en sus cambios y desarrollo cognitivo, moral y relacional. Bronfenbrenner explica el desarrollo como una interacción entre el individuo y una serie de capas o sistemas concéntricos del entorno incluidos unos dentro de otros, al igual que las muñecas rusas, donde cada uno abarca más que el anterior (Leal, 2008).

El postulado básico de Bronfenbrenner define cuatro sistemas que se encuentran alrededor del núcleo primario que es el propio individuo. Estos cuatro sistemas son: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema es el nivel más cercano al sujeto e incluye el patrón de actividad, los roles y las relaciones personales que experimenta la persona en el proceso de desarrollo. Es el lugar en el que la persona puede interactuar cara a cara fácilmente, como en el hogar, el trabajo, los amigos (Bronfenbrenner, 1976, 1977a, 1977b, 1979, 1992). El desarrollo se produce en diversos microsistemas, siendo el más importante para el desarrollo del niño la familia, seguido del microsistema escolar.

El mesosistema, según Bronfenbrenner (1979), comprende el conjunto de relaciones entre dos o más microsistemas en los que el individuo en desarrollo participa directamente. En el área que nos ocupa podríamos hablar de la relación familia y escuela.

El exosistema se refiere a un contexto social más amplio. Hace referencia a las estructuras sociales o institucionales que afectan a los ámbitos de vida más próximos al niño. Son uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en las cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (lugar de trabajo de la pareja, grupos de amigos de la pareja, etc. (Bronfenbrenner 1979, p. 44)

El exosistema hace referencia a diferentes entornos en que no se participa directamente, pero, al igual que el resto, sí ejercen influencia en las relaciones de las diferentes circunstancias políticas, culturales e históricas. Para este autor solo se puede entender el desarrollo a partir de las interrelaciones y las interacciones dentro, y entre, los diversos sistemas que propone.

La educación y la formación del niño se configura a partir del entramado de relaciones e influencias entre los ambientes en los que se desenvuelve (Bronfenbrenner, 2002).

La base conceptual de este modelo se acerca a la idea de la educación inclusiva que destaca el valor educativo que tiene la comunidad, al tiempo que subraya la conveniencia de que todos los agentes contribuyan al desarrollo personal y social de sus miembros, destacando la familia como principal agente de socialización.

La familia, la escuela y la comunidad son, pues, los contextos más importantes para la socialización de los niños. Son contextos que pueden o bien favorecer, o bien inhibir el desarrollo y la educación de los niños.

Bernheimer y Keogh (1995) aunque comparten muchos elementos de la propuesta, consideran insuficiente el modelo ecológico de Bronfenbrenner para explicar lo que ocurre dentro de un sistema y porqué ocurre. Concretamente, en el contexto de la familia, proponen un enfoque que denominan “ecocultural” cuya idea fundamental es que las familias responden, activamente, a las circunstancias en que viven, y que construyen y organizan ambientes que les permiten atribuir sentido y orientar sus vidas. (Bernheimer, Gallimore y Weisner, 1990; Gallimore, Weisner, Bernheimer, Guthrie y Nihira, 1993).

Afirman estos autores que las familias dan oportunidades a los niños de aprender y desarrollarse. Los escenarios de actividad y la construcción de la rutina diaria están influidas por los valores de la familia que son los que dan sentido a las decisiones que se toman. Por tanto, la forma en que se constituyen socialmente las familias tiene un gran impacto en el desarrollo de experiencias significativas y en las actividades diarias de los niños (Gallimore, Weisner, Kaufman y Bernheimer, 1989).

La familia es, pues, el lugar primario de la educación, el entorno que facilita el desarrollo personal y social y el lugar para la comunicación, convirtiéndose así los padres en los principales agentes de la educación de sus hijos, siendo las personas que disponen de más

oportunidades para influir en su comportamiento y favorecer así su desarrollo. Así pues, no cabe duda, que la integración de la familia en el proceso de la educación de sus hijos va a permitir la optimización de la intervención educativa (Alfonso, 2010).

#### **5.4. La relación familia-escuela de los alumnos con NEAE**

La institución escolar ha sido percibida por la sociedad de forma diferente a lo largo de la historia: en la década de los años cincuenta, existía una confianza absoluta por parte de las familias y la sociedad en la tarea que desarrollaba la escuela con los hijos, sin que se cuestionasen los aprendizajes, ni el modo de transmitirlos, siendo, además, el hecho de asistir a la escuela, un privilegio. Con el paso del tiempo se ha ido desarrollando una conciencia de que lo que ocurre en la escuela concierne también a las familias. Se empieza, a partir de aquí, a cuestionar los aprendizajes y los métodos, estamos en la época en la que la educación es un derecho. Se llega, por último, a la convicción de que la familia no debe permanecer ajena a lo que ocurre en la escuela, siendo a partir de los años setenta cuando se empieza a gestar y expresar el reconocimiento de que la escuela, además de obligatoria, es de todos (Maeztu, 2004).

La familia y la escuela, como sistemas abiertos, tienen funciones diferentes pero complementarias y, en la medida en que entre ambas exista una relación de cooperación mejor podrán ejercer sus respectivas funciones (Bolívar, 2006).

La familia y la escuela, aunque se vean como “dos mundos distintos, están llamados a trabajar en común” (Bolívar, 2006, p.119) porque los padres son tan responsables de los aprendizajes escolares de sus hijos como lo es la escuela y el mismo alumno (Simón y Echeita, 2012).

La familia, junto a la escuela, es uno de los primeros agentes de socialización y su relación se justifica en los siguientes aspectos:

- Comparten el objetivo de educar íntegramente a los niños y niñas
- Una buena relación contribuye a generar seguridad en los menores
- Comparten información relevante
- Exponen a los niños a modelos compartidos
- Intercambian experiencias que permiten a los docentes aprender de los padres y viceversa (Palacios y Paniagua, 1993)

En palabras de Bolívar (2006)

Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible. (p.119)

La participación supone el medio de canalización de la ayuda y de la colaboración entre el entorno familiar y escolar (Rivas 2007).

En numerosas ocasiones las relaciones entre la familia y la escuela se han caracterizado por una incomunicación manifiesta (Serdio, 2008). Algunos autores hablan de la crónica de un desencuentro (Fernández-Enguita, 1993), mientras otros han destacado el enorme desfase entre las expectativas y la realidad (García-Bacete, 2003).

Padres y profesores no parecen ponerse de acuerdo en si la familia ha de actuar como apoyo psicopedagógico a la escuela o si la escuela ha de asumir que está al servicio de la familia (García, 1994).

Para Rodrigo y Palacios (1998) “la colaboración familia escuela suele estar mucho más presente en el discurso que en la práctica”. (p. 33)

Ciertamente todos los implicados en ambos escenarios educativos coinciden en calificar su relación como imprescindible, y sin embargo la realidad cotidiana de los centros educativos nos revela, en muchos casos, el resultado de una comunicación ambigua y disfuncional (García-Bacete, 2006).

El significado de la frase “la participación de los padres” es un tanto imprecisa pues incluye un sinnúmero de acciones ligadas a una filosofía de compromiso y entrega personal, que va desde la formación educativa que se le otorga al niño en casa, hasta su identificación e integración con las múltiples actividades de la escuela (Jiménez (2015).

Para promover la participación familiar, el punto de mira no debe centrarse en las diferencias que existen entre los procesos educativos que desempeña cada una de estas instituciones, sino en aquello que las une. Ante esta afirmación surgen los cuestionamientos acerca de identificar qué elementos los une, qué rol ha de asumir la familia en el centro, qué actitudes debieran manifestar los padres en su función de ayudar en los aprendizajes de sus hijos, qué tareas debieran desempeñar los padres y cómo debieran hacerlo para que sirvan de soporte a la escuela y ésta pueda continuar la educación e instrucción sobre una base sólida de valores morales y principios que facilite la formación académica. (Jiménez, 2015, p.60)

Simón y Echeita (2012) establecen como elementos centrales para construir una adecuada alianza entre la escuela y la familia:

la confianza y el respeto mutuo, saber escuchar y establecer una comunicación bidireccional desde una posición simétrica, entendiendo que cada uno, desde su lugar, disponible de conocimientos y habilidades beneficiosas para ambos, lo que supone, as u vez, saber ver y valorar las fortalezas de cada familia y de cada profesor.(p.34)

Estos mismos autores plantean una serie de propuestas para empezar la mejora de dicha alianza: un primer paso que implica “escuchar las voces de todos los miembros de la comunidad educativa”, donde escuchar implica reconocer y valorar al otro. Se trata de ir cambiando la visión individualista, por separado de padres, profesores..., por una visión conjunta de comunidad, que supone mucho más que la suma de las partes individuales (Gallego, 2011). Un segundo paso encaminado a construir una relación de cooperación y participación basado en la confianza mutua, el respeto y el convencimiento de que todas las familias pueden aportar algo. Otro aspecto en el que se basa la construcción de esta alianza es partir de las fortalezas de las familias: conocimiento, competencia...

Existe un elevado número de estudios que han puesto en evidencia los beneficios que una buena relación entre la familia y la escuela reportan al alumno. Una mayor participación de los padres implica un mejor rendimiento de los alumnos más allá del coeficiente intelectual (Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2005; Powell, Son, File y San Juan, 2010; Topor, Keane, Shelton y Calkins, 2010). Implica, también, tasas más altas de asistencia y graduación (Epstein y Sheldon, 2002). Una mayor participación de los padres supone,

además, menos problemas disciplinarios (Powell et al, 2010; Rogers, Wiener, Marton y Tannock, 2009; Sheldon y Epstein, 2002).

Coincidiendo con Fontana, Alvarado, Angulo, Marín y Quirós (2009):

En el ámbito educativo, la familia debe preocuparse por brindar todo el apoyo posible para que la formación de sus hijos se lleve a cabo de la mejor manera, especialmente en el proceso de integración educativa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en condición de discapacidad. (p.18)

La cooperación entre la familia y la escuela es uno de los elementos más importantes de la red de apoyos que son necesarios para la construcción de una escuela inclusiva.

Los principios teóricos en los que, según Ruiz (2009) se basa el proceso de inclusión escolar se tienen que empezar a aplicar desde el entorno familiar. El desarrollo de una vida normalizada se inicia en la familia, que va a ser quien determine, con su actitud, como establecer una relación de normalidad.

Partiendo del principio de que la educación debe ser una tarea compartida entre la familia y escuela, esto implica que debemos conocer cuáles son las vías de comunicación existentes entre ambas partes, y abrir otras nuevas que respondan a la actual realidad de las familias. En palabras de García, Gomáriz, Hernández y Parra (2010), “Vías de participación que no se limiten exclusivamente a la dimensión pasiva del concepto, donde los profesores son el órgano decisorio y los padres el eslabón ejecutivo”. (p.160)

Para Soto e Hinojo (2004) un trabajo coordinado, colaborativo y consciente de todas las partes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de personas con NEAE siempre dará como fruto el éxito y realización de potencialidades de todas las personas y el derecho a la participación de las personas en igualdad y equiparación de oportunidades. También en esta línea Fontana et al. (2009) afirman que mediante la coordinación entre los ámbitos familiar y educativo se pueden cumplir las metas que se proponen para el desarrollo personal y social de las personas con NEAE.

La escuela tiene que reconocer que la familia quiere lo mejor para sus hijos, aunque haya desacuerdos en la adecuación de sus respuestas. Asimismo, la familia debe confiar en la escuela como un sistema importante de ayuda a la educación de sus hijos. Para ello, es primordial hablar, identificar los puntos de acuerdo y desacuerdo para que, desde una

relación de respeto mutuo, se pueda potenciar la colaboración de la familia y favorecer la confianza y la comunicación frente a la desconfianza y el recelo (Comellas, 2009).

Este misma autora nos ofrece una síntesis de aquello que se debería hacer para fortalecer los lazos de colaboración entre las familias y la escuela:

- Hablar de forma periódica y continuada con las familias, mediante reuniones no vinculadas a situaciones concretas más o menos problemáticas, sino incorporadas y programadas.
- Comentar el día a día con niños y adolescentes, con los padres y tutores de modo más continuado, para no llegar a conocer los comportamientos que no son positivos de forma casual.
- Tener interés en compartir acuerdos básicos con la escuela. (Comellas, 2009, p. 68)

Hinojo (2004) indica cómo los padres, como miembros de la comunidad educativa, no tienen solo el derecho a participar en la educación de sus hijos, recogido en la legislación española, sino también la responsabilidad de colaborar con el trabajo de los docentes en todo aquello que sea beneficioso para la formación de sus hijos. Pero, no siempre los padres hacen uso de ese derecho ni mantienen la relación permanente con el profesorado de sus hijos.

En relación a la investigación más reciente sobre la relación escuela y familia pasamos a describir parte de los resultados de la revisión bibliográfica de Sánchez, Navarro y Gómez (2018) en la que se analiza la relación de las familias de alumnos con NEAE con el entorno escolar a partir de los artículos publicados en las bases de datos PsycINFO, y ERIC durante el periodo 2009 y 2018. Concretamente, presentamos el análisis del contenido de este estudio. Estos autores establecen las siguientes categorías en las que agrupan los artículos objeto de estudio, en relación al contenido de los mismos, y que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 19.

*Temáticas de investigación familia-escuela*

---

**Temática**

---

- Familia como factor clave para el logro educativo, la adaptación escolar y el bienestar emocional
  - Relaciones entre la escuela y la familia
  - Análisis sobre la legislación y las políticas reguladoras de la atención NEAE
  - Formación de los profesionales de atención a niños con NEAE y su familia
  - Análisis de las percepciones y proceso de toma de decisiones de familias de niños con NEAE
  - Efectos de los niños con NEAE en sus hermanos, otros compañeros...
  - Otros
- 

Fuente: Sánchez et al. 2018

Sánchez et al. (2018) describen cada una de las temáticas en los siguientes términos:

- Familia como factor clave para el logro educativo, la adaptación escolar y el bienestar emocional

El entorno familiar se convierte en factor determinante no solo para predecir el logro académico, sino también para favorecer otros aspectos que, de forma general, van a contribuir a mejorar la calidad de vida de los niños con NEAE. Así, éstas han sido las temáticas encontradas relacionadas con este tópico, la familia como factor determinante para: favorecer un buen ajuste en la escuela, un adecuado bienestar emocional y físico, mejorar el desarrollo del lenguaje, promocionar el talento, evitar la soledad, favorecer las relaciones sociales, mejorar el clima en el aula, mejorar el estado de salud, prevenir la exclusión, prevenir la discapacidad, mejora del comportamiento disruptivo en el aula, entre otros.

- Relación entre la escuela y la familia

El entorno familiar es considerado como elemento clave para el desarrollo de los niños que presentan NEAE. La participación activa de la familia en el entorno escolar supone un elemento favorecedor de la inclusión de estos niños en la escuela. La relación entre la escuela y la familia debe ser, y está empezando a ser un aspecto clave de la política educativa actual. La participación de las familias debe entenderse como un principio central de las intervenciones de los profesores de niños con NEAE.

En este contexto son varios los artículos que abordan este tópico desde diferentes perspectivas: los aspectos socioemocionales de esta relación, la importancia de establecer relaciones positivas, la empatía docente, la estigmatización familiar, el

compromiso familiar, los canales de participación familiar, los modelos de participación.

- Análisis sobre la legislación y las políticas reguladoras de la atención NEAE

El marco jurídico y legislativo son el contexto donde se enmarcan los derechos de los alumnos con NEAE y de sus familias. Se analizan diferentes leyes de educación especial, tanto desde el punto de vista del contenido y el alcance, como del estudio comparado. También se plantea el estudio de las apelaciones llevadas a cabo por las familias por la falta de cumplimiento de la legislación vigentes en esta materia. Destacamos el análisis realizado sobre la Ley de niños y familias de 2014, del Reino Unido, como la más analizada apareciendo en 6 de los 18 artículos que abordan esta temática. Otras temáticas abordadas son: el cambio de paradigma en la forma de entender y consecuentemente atender las NEAE de los alumnos, el conocimiento, por parte de los padres, sobre la legislación y el análisis de las políticas en materia de educación especial.

- Formación de los profesionales de atención a niños con NEAE y su familia

El análisis del perfil de los profesionales de la atención a alumnos con NEAE y sus familias y su formación se considera un aspecto clave en la garantía de éxito en la atención a estos niños. Formar a los profesionales en el cambio de paradigma y en nuevas formas de entender y atender a alumnos con NEAE es determinante para enterrar antiguas prácticas consideradas obsoletas. El manejo de nuevas herramientas tanto de diagnóstico como de intervención y evaluación son garantía de éxito. Se analiza el perfil de diferentes figuras profesionales: educador, psicólogo educativo...

- Análisis de las percepciones y proceso de toma de decisiones de familias de niños con NEAE

Se recogen en este apartado temáticas que abordan el punto de vista de las familias de escolares con NEAE y en proceso de toma de decisiones en relación a la educación de sus hijos con NEAE. Decisiones referentes a la elección de centro, tanto de niveles iniciales como de niveles superiores, analizando los factores que repercuten en la toma de decisiones. Se analizan, también, las percepciones y los puntos de vistas de las familias en referencia a la experiencia educativa de sus hijos con NEAE.

- Efectos de los niños con NEAE en sus hermanos, otros compañeros

De forma minoritaria se ha abordado, también, la temática relacionada tanto con el impacto que la educación inclusiva ha supuesto para el resto de los compañeros de los alumnos con NEAE, así como la repercusión que tiene el hecho de tener un hermano que presenta NEAE.

Podemos concluir, de lo visto hasta ahora, que uno de los principales tópicos en la investigación sobre la escuela y las familias de alumnos con NEAE gira en torno a la comunicación y la participación de los padres en el entorno escolar, destacando la gran importancia de fomentar y estrechar dicha participación.

El proyecto INCLUD-ED (2011) recoge cinco formas de participación de la familia y la comunidad, en relación a la escuela, en función del área y nivel en el que intervienen, más relacionadas con el éxito escolar, es decir, las formas que mayor repercusión tienen sobre el aprendizaje y la participación de los alumnos. Estas formas de participación son: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa. Valls-Carol et al., (2014) afirman que según los resultados del proyecto INCLUD-ED (2011) solo las tres últimas formas de participación repercuten de forma positiva en los resultados de aprendizaje del alumnado y en su promoción personal y colectiva de la comunidad, así como en favorecer la mejora de la convivencia y en definitiva en la calidad de vida de las personas que participan en ellas, lo que repercute en un aumento del compromiso e implicación de las familias en las escuelas.

En la tabla 20 se resumen estas cinco formas de participación.

Tabla 20.

*Formas de participación de las familias y la comunidad*

---

Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya han tomado.
	Las familias no participan en la toma de decisiones del centro.
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones. Las familias tienen un poder de decisión limitado.
Consultiva	La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de órganos de gobierno del centro Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en dichos órganos.

---

*Continuación tabla 20*

Decisoria	Las familias y los miembros de la comunidad supervisan la rendición de cuentas a la escuela sobre el resultado académico Las familias y otros miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje ayudando a evaluar los progresos escolares de los niños y niñas.
Evaluativa	Las familias y los miembros de la comunidad participan en la evaluación general de la escuela.
Educativa	Las familias y los miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje, tanto durante el horario escolar como en horario extraescolar. Las familias y los miembros de la comunidad participan en procesos formativos, de acuerdo a sus necesidades y peticiones.

Fuente: Includ-ed Consortium, (2011)

Montero, Etxabe y López (2017) afirman que para que la relación entre la familia y los profesionales se produzca de una forma adecuada, estos deben cuidar: cómo, cuándo, qué decir, quién comunica... Afirman que esto puede hacerse desde diversos modelos, que pueden ir de los más directivos, en los que los profesores actúan frente a los padres como expertos, a otros modelos más colaborativos, caracterizados por una igualdad en el estatus, modelo, este último, que fomenta que la familia se sienta protagonista y agente de la intervención con sus hijos. Este último modelo ha sido ampliamente investigado y difundido por Turnbull y sus colaboradores del Beach Center on Disability de la Universidad de Kansas (Blue-Banning y Summers, 2004; Turnbull, et al., 2006; Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2009), quienes a partir de la investigación proponen un modelo de seis componentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y los factores asociados a cada uno de esos componentes. Los seis componentes son: competencia profesional, que implica la formación de los profesionales en los acuerdos de cooperación profesional; comunicación, que supone poner a disposición de los padres y los profesionales el conocimiento existente y guiarles para crear y poner en práctica decisiones que se apoyen en la evidencia; respeto, que implica desarrollar acuerdos que respondan a los valores culturales de cada familia; compromiso, que implica trabajar con las familias para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva; equidad, que supone aplicar un enfoque que se fija en la familia como el centro de atención, maximizando la elección de las familias y resaltando los puntos fuertes de éstas y confianza, que sale a la luz cuando las familias y los profesionales aprenden a pensar y actuar con sabiduría, siendo capaces de sopesar intereses y adaptarse a los distintos entornos.

Nos centramos ahora en la forma en que las familias perciben esta relación que mantienen con la escuela y su nivel de satisfacción con ella a partir de un análisis del estado actual de la cuestión.

### **5.5. Percepción de las familias de alumnos con NEAE del sistema escolar**

No existen muchas investigaciones encaminadas a recoger la voz de los padres de alumnos con NEAE en referencia a su relación con el sistema escolar y su percepción respecto de esta relación. Es decir, la escuela no escucha normalmente las voces de las familias. Las decisiones en torno al alumno con NEAE no son normalmente compartidas, sino que emana de la escuela, convirtiéndose la familia en meros receptores de información. En palabras de Simón, Giné y Echeita (2016) la relación de entre la escuela y la familia es una relación débil, y no forma parte de la cultura, la política y las prácticas del centro. Estos autores establecen tres razones que pueden estar en la base de esta debilidad: la falta de modelos y tradición, la escasa formación de los profesionales en relación con el trabajo con las familias, la convicción de que la educación en la escuela es cuestión únicamente del profesorado o que los familiares son vistos, a menudo, como un “incordio”.

Pasamos a describir el estado actual de esta temática y cómo se aborda teniendo como eje principal diferentes temáticas y metodologías.

Muchos de los estudios que analizan la percepción de los padres en su relación con la escuela se centran en analizar la percepción de una educación inclusiva frente a una escolarización en entornos protegidos. Así Duhaney y Salend (2000) indican que los padres de niños con discapacidades suelen tener percepciones positivas sobre la educación inclusiva, principalmente porque creen que la educación inclusiva puede fomentar la aceptación de sus hijos, mejorar el auto concepto de sus hijos y prepararlos mejor para la vida real, además de proporcionarles acceso a modelos apropiados. Las preocupaciones de los padres, con respecto a la inclusión, están más relacionadas con la disponibilidad o no de servicios especializados y de personal calificado, incluso aunque expresen un alto grado de satisfacción con el progreso de sus hijos y con las relaciones con los maestros (Leyser y Kirk, 2011).

Vianello y Lanfranchi (2015) indican que la escolarización inclusiva, en comparación con la escolarización segregada, generalmente, reduce las conductas disruptivas, produce resultados académicos más positivos, aumenta las interacciones sociales con los compañeros de clase y promueve un mejor auto concepto en niños con discapacidades intelectuales leves y severas.

Parsons, Lewis, Davison, Ellins y Robertson (2009) estudiaron la influencia de los factores de actitud y los factores ambientales en relación a la satisfacción familiar de familias con niños con discapacidad escolarizados en un entorno ordinario, y encontraron que los padres menos satisfechos eran los que describían a sus hijos como niños con dificultades psicosociales. Otros factores como la autoeficacia parental, la participación en la educación de sus hijos y el clima escolar percibido fueron asociados con la satisfacción de los padres (Laws y Millward, 2001).

Para Zanobini, Viterbori, Garelo y Camba (2017) la percepción de los padres hacia la educación inclusiva es variada, multifacética y depende de la forma en que se implementa la inclusión en los diferentes países. Los resultados de este estudio indican una alta satisfacción familiar con la educación inclusiva descrita a partir de cuatro variables: prácticas educativas inclusivas; medio ambiente y equipamiento especial; aceptación de compañeros y familias e integración entre las actividades de educación y las de rehabilitación.

Otros estudios (Al Jabery, Arabiat, Al Kharma, Betawi y Jabbar, 2014); Starr y Foy 2012;) sugieren, también, que la satisfacción de los padres con la educación inclusiva es multidimensional. Los factores, destacados por estos autores, relacionados con la satisfacción son: la capacidad de los profesores para manejar eficazmente los comportamientos de los niños, la comprensión de los maestros, el conocimiento de la discapacidad por parte de los profesores y la comunicación efectiva entre profesores y padres.

Un aspecto importante, que cabe destacar, es que la mayoría de los estudios abordan la percepción de familias de niños con una discapacidad en general, aunque muchos de ellos se han centrado específicamente en un trastorno, concretamente en el Trastorno del Espectro Autista, en adelante TEA. También, en menor medida, algunos estudios están referidos a familias de alumnos con parálisis cerebral, e incluso con dificultades del

aprendizaje. Así, Slade, Eisenhower, Carter y Blacher (2018) han estudiado la satisfacción de los padres con los programas de educación individualizada de sus hijos, con trastorno del espectro autista, destacando la importancia de las relaciones entre padres y escuela y las condiciones socioeconómicas familiares y la relación de ambos factores con la satisfacción de las familias de la educación especial.

Syriopoulou-Delli y Polychronopoulou (2019) han estudiado las relaciones entre maestros y padres de niños con TEA y los sistemas para establecer una colaboración más eficiente, afirmando que la participación y colaboración de las familias en las escuelas debía formar parte de los planes de mejora de las mismas. Afirman que la participación de los padres debe ser una parte imprescindible y crucial de los programas educativos de los niños con TEA, porque puede conducir a mejorar los resultados escolares de los niños. Estos autores plantean una colaboración familia-escuela más allá del derecho parental legislativo a participar en la evaluación y educación de sus hijos con TEA.

Alsem et al. (2016) han estudiado la percepción de padres de niños con parálisis cerebral sobre el modelo centrado en la familia, en las etapas de preescolar y primaria, y en diferentes modalidades de escolarización, concluyendo que esta es más negativa en la transición a la educación primaria y que, además, esta percepción más negativa se mantiene independientemente de la modalidad de escolarización: inclusiva o segregada.

Chu y Lo (2014) han estudiado la perspectiva de las familias taiwanesas de alumnos con dificultades de aprendizaje. Las variables estudiadas giran en torno a cuatro ejes: información demográfica, rendimiento en la lectura de los niños, comprensión general de las familias y perspectivas respecto a las dificultades de aprendizaje, analizándose en este último eje aspectos relacionados con las causas de las dificultades del aprendizaje: inherentes o adquiridas, las concepciones y conceptos erróneos, las actitudes de aceptación o rechazo, la divulgación de discapacidades: dispuesto o no dispuesto, y el apoyo recibido. Los resultados del estudio indican que las familias no están familiarizadas con los servicios educativos relacionados con las dificultades del aprendizaje en las escuelas. También, las percepciones de las familias sobre las dificultades de los niños para leer y escribir se atribuyen a factores externos: a recursos y estrategias de enseñanza. Por otro lado, las familias que tenían interacciones con personas con dificultades de aprendizaje tienden a tener conceptos erróneos más altos, al tiempo que son más reacios

a recibir apoyo profesional. Los resultados revelaron, también, que la situación socioeconómica familiar y el número de hijos se relacionan significativamente con las percepciones de las familias de alumnos con dificultades de aprendizaje.

La mayoría de estas investigaciones analizan la percepción de las familias teniendo como foco central diferentes temáticas: familias acogedoras, diferencias entre la percepción de los padres y otros agentes educativos, enfoque centrado en la familia, percepción en las diferentes etapas de la escolarización: preescolar, primaria, transición de una etapa a otra, fomento de la participación familiar como un derecho recogido en la legislación, modelos para fomentar una comunicación y participación eficaz de la familia en la escuela, necesidades planteadas por las familias, etc.

Mires, Lee y McNaughton (2018) han encontrado marcadas diferencias en la percepción de la relación con la escuela, entre las familias acogedoras de niños con discapacidad que adoptan un papel activo en su relación con la escuela y en la educación de sus hijos, y aquellas que adoptan un papel pasivo.

Woods, Morrison y Palincsar (2018), por su lado, han estudiado la forma en la que padres y otros agentes implicados en la educación de alumnos con NEAE perciben la relación que se establece entre la familia y la escuela. Para ello analizaron las siguientes variables: coincidencia en la percepción entre padres y educadores, tipo y gravedad de la discapacidad y evolución de la relación en las diferentes etapas educativas. Concluyen cómo el tipo y grado de la discapacidad influye en la satisfacción de las familias, que los educadores de las etapas iniciales promueven una mayor comunicación con las familias y que las familias con mayor grado de participación en el centro muestran una mayor satisfacción.

Schenker, Rigbi, Parush y Yochman (2017) analizan la colaboración entre la familia y los profesionales, como un aspecto principal del enfoque centrado en la familia. La participación y colaboración familiar influye positivamente en el bienestar psicológico de los padres y en su satisfacción con la intervención con sus hijos, al tiempo que mejora los resultados de los niños, el desarrollo de sus habilidades y el ajuste psicológico (Cunningham y Rosenbaum, 2014; King y Chiarello, 2014). Los resultados del estudio, a diferencia de los hallazgos de otros, afirman que los directores consideran que tienen un entorno favorable para promocionar y fomentar la relación con los padres, hecho que

según estos autores puede ser explicado porque el modelo de práctica centrado en la familia está dentro del plan del centro y en la propia cultura de la organización.

Warren, (2017) ha estudiado la percepción de los padres entorno a las barreras y los facilitadores de la educación inclusiva en niños con discapacidad en edad preescolar a partir de las voces de los padres, y analizando las prácticas inclusivas efectivas en la literatura. Afirman que los padres encuentran como elementos facilitadores de la inclusión por parte del centro: el que se involucre a las familias en todos los aspectos de la programación, compartir las altas expectativas de los padres sobre el resultado académico y el desarrollo social, establecer sistemas de comunicación y medios para colaborar entre el centro y la personal y con las familias, generar confianza en los niños y en los padres, y proporcionar recursos para apoyar a los niños y padres en el viaje educativo.

Elbaum, Blatz y Rodríguez (2015) han estudiado la percepción de los padres norteamericanos sobre la relación de estos con el centro escolar, para determinar las dimensiones que están en la base de esta percepción, y verificar si los centros facilitan esta participación según lo exige la Ley de educación para personas con discapacidad (IDEA). Afirman estos autores que los padres perciben que las escuelas priorizan la comunicación receptiva con los padres y ofrecen una información detallada y periódica del progreso de los alumnos, con el fin de mejorar las relaciones de colaboración con los padres de estudiantes con discapacidades.

Lalvani (2015) exploró las perspectivas de padres y maestros en los Estados Unidos en referencia al significado y las implicaciones que, para ellos, tenía la discapacidad en el contexto de la educación y en la crianza de un niño con una discapacidad. Afirma este autor que existen amplias diferencias conceptuales en las percepciones de los dos grupos. Mientras los maestros basan su postura en el modelo médico, la interpretación de los padres está determinada por un paradigma sociocultural.

Hu, Turnbull, Summers y Wang (2015) estudiaron la percepción de familias chinas sobre sus necesidades respecto de sus hijos con discapacidad, e identificaron siete categorías de necesidades, que se agruparon en los siguientes factores: necesidades de supervivencia referidas a las necesidades familiares básicas; necesidades de suficiencia referidas a las necesidades de las familias para la inclusión social, el apoyo educativo y las relaciones

con los demás y necesidades de mejora, definidas como las necesidades de las familias para lograr el crecimiento y desarrollo familiar para una mejor vida familiar. Los autores encontraron que las necesidades de suficiencia estaban más centradas en el niño con discapacidad, y que las necesidades de supervivencia y de mejora estaban directamente vinculadas a la unidad familiar, en la promoción del funcionamiento general de la familia.

Fishman y Nickerson (2014) han estudiado la motivación de las familias para la participación, comparando familias de alumnos de educación especial con aquellas de alumnos escolarizados en un entorno inclusivo. Utilizaron los factores motivacionales del Modelo de participación de los padres de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) para predecir cómo los factores motivacionales influyen en la participación de los padres en el hogar, en la escuela y en la educación especial. Afirman que la participación era más activa cuando era solicitada por los niños o por la escuela. También, la participación estaba relacionada con la percepción de los padres de su tiempo y energía y su nivel de responsabilidad en el apoyo a la educación de sus hijos.

Un aspecto a destacar del análisis realizado arroja que la gran parte de las investigaciones destinadas a analizar la percepción de las familias lo hacen con técnicas de carácter cualitativo, principalmente con entrevistas semiestructuradas y grupos focales o de discusión: Woods et al. (2018); Ryan y Quinlan (2017); Rizvi (2015); Lalvani (2015); Hu, Turnbull, Summers y Wang (2015). Las investigaciones que recogen la voz de los padres a partir de cuestionarios son minoritarias: Syriopoulou-Delli y Polychronopoulou (2019); Zanobini et al. (2017) destacando la ausencia de un instrumento utilizado de forma general para medir la satisfacción familiar, lo que nos ha dado pie al diseño y validación del Cuestionario de Percepción Familiar de los Apoyos recibidos del Sistema Educativo, en adelante CPFASE, para recoger la percepción de las familias lo que permitirá establecer acciones de mejora en la relación familia-escuela.

### **5.5.1. Análisis Bibliométrico**

El interés por la producción científica como índice de calidad, y como criterio para comparar el crecimiento y desarrollo de una disciplina o área del conocimiento en general, ha dado lugar al fortalecimiento de los estudios bibliométricos, que aunque desde luego informan principalmente de la productividad en cuanto a datos cuantitativos, los cuales no pueden ser considerados como el único indicador de calidad, también es cierto que, de

acuerdo con un uso razonable, y a la luz de una adecuada interpretación, sí pueden constituir un criterio para estimar, al menos, el nivel de difusión (Buela-Casal, Carretero-Dios y De los Santos-Roig, 2002).

La bibliometría proviene de la Cienciometría, que es el estudio cuantitativo de la actividad en investigación científica, tecnológica y técnica (Romaní, Huamaní, y González-Alcaide, 2011).

Angarita (2014) define la Bibliometría como una de las especialidades de la cienciometría centrada en el estudio de las publicaciones, vinculada, esta última, con la aplicación de métodos estadísticos, pero, no a sujetos o grupos participantes, sino a textos y otros medios de divulgación del conocimiento científico. Son tres los niveles de análisis de la bibliometría: análisis descriptivo, análisis de evaluación y análisis de supervisión, no de sujetos participantes, sino de la actividad de investigación en sí misma.

Hacer revisiones de forma periódica sobre un determinado campo de estudio es necesario para comprender la variedad de conocimientos que existen sobre una temática concreta. (Tranfield, Denyer y Smart, 2003).

El estudio bibliométrico implica un análisis de las publicaciones científicas. Este análisis se desarrolla tomando como base una serie de indicadores que se utilizan como parámetros para la evaluación de la actividad científica. De Filippo y Fernández, (2002) y Prytz-Nilsson y Suarez, (2009) destacan el *indicador de productividad* y el *análisis de materia* como indicadores principales. El indicador de productividad hace referencia a los autores, revistas, instituciones y países más activos en la producción científica de un determinado campo de estudio. También, permite analizar la evolución temporal del proceso de producción, en un período de tiempo establecido, de acuerdo a la temática estudiada. El indicador de análisis de materia revela los temas de interés de una determinada comunidad científica, su momento de aparición, de expansión y de declive (Costas y Bordons, 2007).

Para Hall (2011) el análisis bibliométrico se centra en la evaluación del rendimiento de la investigación y la contribución de los investigadores, las instituciones y medios editoriales, a diferencia de lo que implica la revisión narrativa y sistemática.

Según Ramos-Rodríguez y Ruíz-Navarro (2004) la coautoría y el análisis de co-citación son técnicas útiles para:

- describir objetivamente la estructura intelectual de disciplinas y campos (White y Griffith, 1981)
- identificar posibles "frentes de investigación" (De Solla Price, 1965).
- detectar escuelas científicas y redes académicas existentes (Melkers, 1993). Cada vez es mayor la producción científica, lo que implica que las tradicionales técnicas de extracción de conocimiento como ha sido la lectura, están dejando paso a otras formas de análisis (Filippov, 2014).
- La evolución tecnológica ha ayudado con nuevas formas de enfoque y capacidades para la ciencia, como la colaboración entre grupos de investigación u otras técnicas de análisis de información (López-Borrull y Canals, 2013).
- Los avances tecnológicos han favorecido la aparición de herramientas de software que ayudan a hacer un análisis basado en una concepción visual que permiten generar redes de visualización a partir de datos bibliométricos (Börner et al. 2010; Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedman y Herrera, 2011).

Algunos ejemplos de este software son VOSViewer (Van Eck y Waltman, 2010), BibExcel (Persson, Danell y Wilborg Schneider, 2009), Pajek (Batagelj y Mrvar, 1998) o Histcite (HistCite Software LLC).

El análisis y la presentación visual es una herramienta reciente para detectar y mostrar resultados bibliométricos (Wheeldon y Ahlberg, 2011).

El análisis bibliométrico y la construcción de redes (mapas conceptuales) se llevaron a cabo utilizando los siguientes programas: HistCite (version 10.12.6, HistCite Software LLC, New York, USA), Bibexcel (version 2017) y Pajek (versión 1.28; Batagelj y Mrvar, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia),

#### *Método*

Se presentan los resultados obtenidos a partir de un análisis bibliométrico que describe la actividad científica sobre la percepción de las familias de alumnos con NEAE entorno al sistema escolar durante los últimos 5 años: 2015 a 2019. Se trata de artículos publicados en revistas indexadas en la Web of Science-WOS. La decisión de realizar esta búsqueda en la base de datos de la WOS, de Thomson Reuters, es porque la búsqueda fuera en revistas cuyo indicador de calidad fuera *Journal Citation Report (JCR)*, que es el indicador mejor valorado por los organismos de evaluación de la actividad investigadora.

Con el fin de definir con mayor precisión los resultados que queríamos obtener, la estrategia de búsqueda se hizo utilizando operadores Booleanos con los siguientes términos: *family and special educational needs OR disabilit\* and school OR class\* OR educat\* and perception*. La búsqueda se delimitó a artículos científicos. Esta búsqueda aportó un total de 154 artículos. Los documentos se almacenaron como archivo de *plain text* para proceder a su posterior análisis.

El análisis bibliométrico se desarrolló siguiendo los siguientes pasos:

1. Análisis de Indicadores bibliométricos básicos:
  - a. Ranking de productividad científica y patrones de colaboración de autores: número de autores, número de documentos publicados, número medio de autores por documento, producción por instituciones y producción por países.
  - b. Análisis de la producción de las revistas: documentos publicados, número de citas de los documentos recuperados (Total Local Citation Score: TLCS), citas en otras revistas de la WOS (Total Global Citation Score: TGCS).
  - c. Análisis de las palabras más comunes: términos recogidos en palabras clave y co-ocurrencia de estas.
2. Redes de co-ocurrencia: se analizaron la co-autorship y la co-citation.
3. Mapa de citas. En este mapa se muestra cómo los artículos de la serie recuperada se citan entre sí.

### *Resultados*

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos del análisis bibliométrico realizado. Estos resultados señalaran autores, años, revistas, países, institución, palabras clave, co-palabras y co-autorías.

### *Autores*

Los resultados del análisis arrojan un total de 520 autores, destacando Burke como el más prolífico, aunque con solo 3 artículos publicados en revistas indexadas en la WOS. Destacar también otros 16 autores con 2 artículos y el resto con 1 solo artículo cada uno.

Tabla 21.

*Autores más productivos (más de 1 artículo), citas locales y globales y afiliación institucional*

Autores	Artículos	Citaciones Locales	Citaciones Globales	Afiliación Institucional
Burke	3	0	1	University of Illinois
Ciccarelli	2	0	12	Curtin University
Elbaum	2	0	1	University of Miami
Falkmer	2	0	12	Curtin University
Parsons	2	0	12	Curtin University
Parush	2	1	4	Hebrew University
Passmore	2	0	12	Curtin University
Pearson	2	0	1	North Carolina State University
Perry	2	1	18	York university
Rigbi	2	1	4	Kinneret College on the Sea Galilee
Schenker R	2	1	4	Assoc.for Conductive Education Tsad Kadima
Tait	2	0	6	Macquarie University
Tan T	2	0	12	Curtin University
Vaz S	2	0	12	Curtin University
Yochman A	2	1	4	Hebrew University
Zaidman-Zait A	2	0	2	Tel Aviv University

Fuente: Elaboración propia

El autor más citado a nivel local es Wang con solo 2 citas. A nivel global los autores más citados son Davidoff, Gonzales, Nadal y Yanos con 23 citas.

*Años*

La búsqueda se acotó en los últimos cinco años, desde 2015 a 2019. Sin contar el año 2019, en el que nos encontramos todavía a fecha de la revisión en el primer tercio, apreciamos una evolución creciente en el número de artículos publicados sobre la temática en la WOS, crecimiento que se ha visto durante los 5 años.

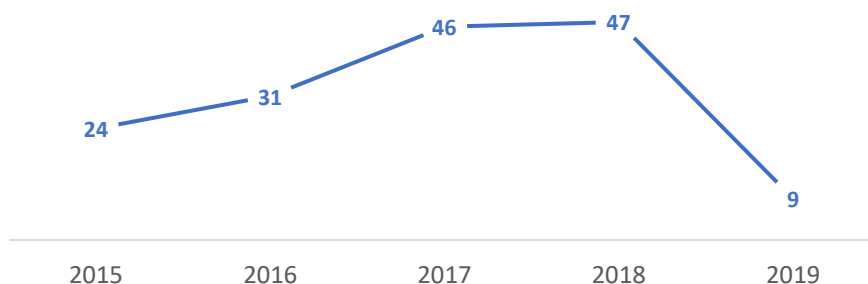


Figura 5. Publicaciones por año

### Revistas

Los artículos objeto del análisis han sido publicados en un total de 87 revistas. Destacan las revistas *Child care health and development* y *Journal of autism and developmental disorders* con 8 artículos. Con solo dos citas locales aparecen por delante las revistas *Journal of child and Family Studies*, *Journal of policy and practice in intellectual disabilities* y *Working with families for inclusive education: navigating identity*. En citaciones globales destaca *Journal of autism and developmental disorders* con 40 citaciones.

Tabla 22.

*Revistas, artículos, citaciones locales y citaciones globales*

Revistas	Artículos	Citaciones Locales	Citaciones Globales
CHILD CARE HEALTH AND DEVELOPMENT	8	1	12
JOURNAL OF AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS	8	0	40
DISABILITY AND REHABILITATION	6	0	20
JOURNAL OF APPLIED RESEARCH IN INTELLECTUAL DISABILITIES	5	0	15
INTERNATIONAL JOURNAL OF DISABILITY DEVELOPMENT AND EDUCATION	4	0	10
JOURNAL OF CHILD AND FAMILY STUDIES	4	2	17
JOURNAL OF DEVELOPMENTAL AND PHYSICAL DISABILITIES	4	0	2
PLOS ONE	4	0	24
SEXUALITY AND DISABILITY	4	1	4

Fuente: elaboración propia

### Países

En referencia a los países de procedencia, USA con 77 artículos, Canadá con 19 y Australia con 13 son los países que ocupan los tres primeros lugares. Destacamos Suiza que tiene 13 citaciones globales de sus 3 artículos publicados.

Tabla 23.

País, artículos, citaciones locales y citaciones globales

País	Artículos	Citaciones Locales	Citaciones Globales
USA	77	7	178
Canada	19	2	44
Australia	13	1	43
UK	11	0	27
Israel	9	1	11
Italy	7	1	18
Spain	5	0	12
Peoples R China	4	2	12
Turkey	4	1	2

Fuente: elaboración propia

*Institución*

De las instituciones que dan origen a los trabajos destaca la Universidad de Illinois (EE.UU.) con 7 artículos seguida de la Universidad McMaster (Canadá) con 4 artículos. En referencia a las citas locales destacan varias Universidades con 2 citas: Universidad de Kansas (EE.UU.), Universidad Normal de Beijing (China), New York State Off Mental Hlth (EE.UU.), Universidad de Búfalo (EE.UU.), Universidad de California Santa Bárbara (EE.UU.). En cuanto a las citas globales destacar el Colegio de Justicia Criminal John Jay Coll y la Queens University (Canadá) con 23 citas, y la Universidad de Pensilvania (EE.UU.) y el Hospital infantil de Philadelphia (EE.UU.) con 20 citas.

Tabla 24.

*Institución, artículos publicados, citaciones locales y citaciones globales*

Institución	Artículos	Citaciones Locales	Citaciones Globales
Univ Illinois	7	0	4
McMaster Univ	4	1	8
Ohio State Univ	3	0	5
Tel Aviv Univ	3	0	3
Univ Kansas	3	2	13
Univ Miami	3	9	2
Univ Michigan	3	0	0
Univ Sherbrooke	3	0	0
Univ Toronto	3	0	9

Fuente: elaboración propia

*Palabras clave*

En cuanto a las palabras clave se destaca cómo, en 60 artículos, aparece el término *children*. Le siguen los términos *disabilities* que aparece en 40 artículos, *parents* en 39 y





El término “intelectual disability” muestra una alta concurrencia con “autism”, “developmental disability”, “quality of life”, “sexuality” “mothers” y family support”.

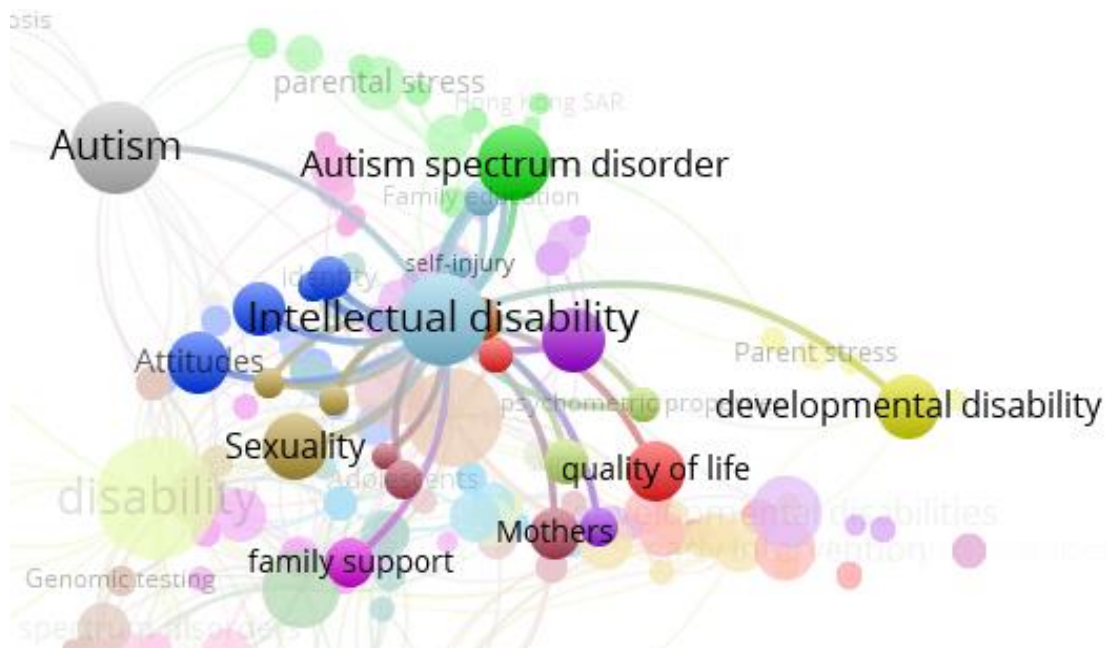


Figura 9. Mapa de co-palabras “intelectual disability”

Por último, el término “Autism” muestra una alta concurrencia con las palabras “disability”, “intelectual disability”, “parents” y “quality of life”



Figura 10. Mapa de co-palabras “autism”

El estudio de las co-citaciones se ha hecho tanto a nivel local, entre los artículos de la búsqueda, y a nivel global, entre los artículos de toda la WOS. A nivel local el artículo más citado es el escrito por Hu en el año 2015 *Needs of Chinese Families With Children With Developmental Disabilities: A Qualitative Inquiry*.

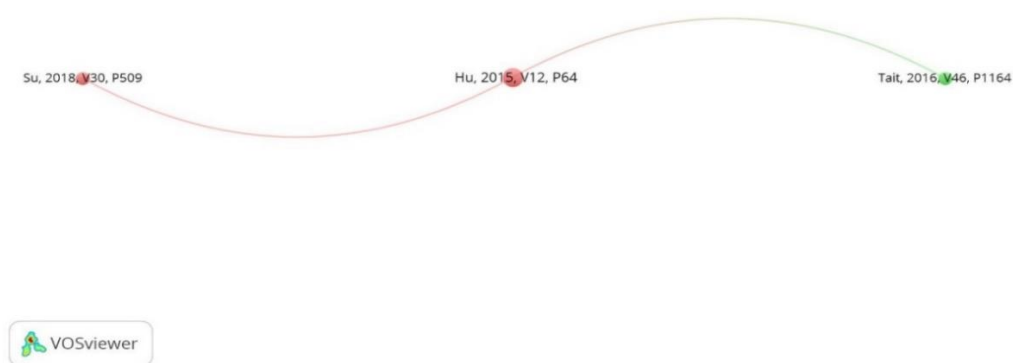


Figura 11. Mapa de citación

En referencia a la citación de trabajos en términos absolutos, se han tenido en cuenta solo los 10 más citados. Destacamos un documento de Patton del año 2002 como el más citado *“Qualitative Research & Evaluation Methods”*, aunque no destaca de manera especial sobre el resto de los documentos.

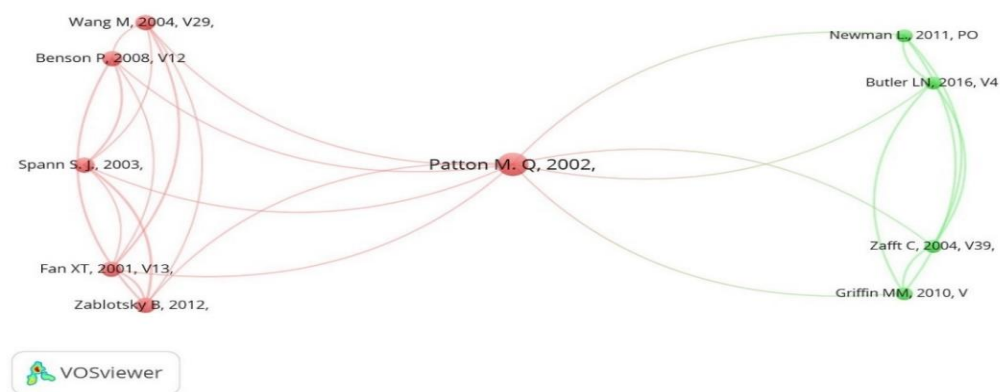
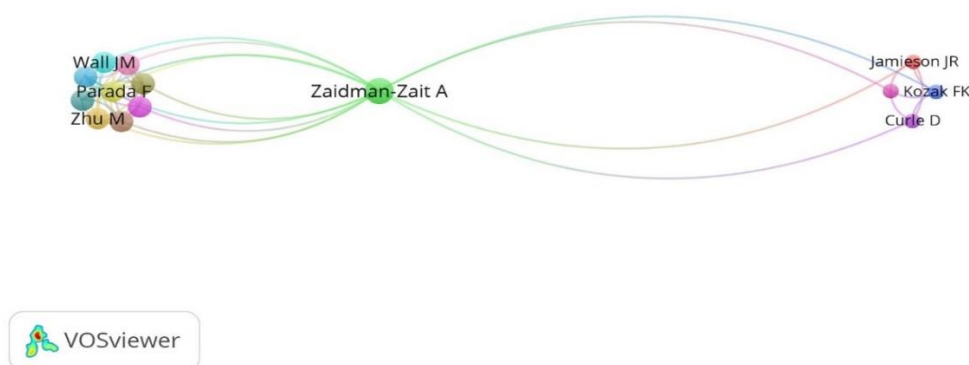


Figura 12. Mapa de citación

### *Mapa de Co-Autoría*

Atendiendo a las redes de co-autoría, observamos dos grandes redes unidas por un autor Zaidman-Zait A. de la Tel Aviv University



*Figura 13. Mapa de co-autoría*

Una de las redes principales está compuesta por autores de las Universidades de Columbia, Porto y British Columbia. Otra de las redes de co-autoría principales la forman autores de British Columbia University.

Presentamos, a modo de síntesis, los aspectos más destacados que hemos abordado en este capítulo:

- ✓ Nos situamos en el estudio de la relación entre la familia y la escuela con el objetivo de garantizar una escuela inclusiva de calidad, porque, aunque disponemos de un amplio marco normativo que fomenta y alienta esta relación y participación, no es suficiente para modificar las actitudes de los agentes implicados necesario para hacer efectiva esta colaboración.
- ✓ Son muchos los autores que afirman que la calidad de esta relación familia-escuela y el grado de participación de las familias son indicadores de calidad de un centro educativo (Marchesi, 2004; Rosário, Mourao, Núñez, González-Pineda y Solano, 2006) beneficiando al centro en su conjunto, tanto al alumnado y profesorado, así como a las propias familias (García-Bacete, 2003).

- ✓ La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) considera la familia como el contexto de desarrollo por excelencia. La base conceptual de este modelo se acerca a la idea de la educación inclusiva que destaca el valor educativo que tiene la comunidad, al tiempo que subraya la conveniencia de que todos los agentes contribuyan al desarrollo personal y social de sus miembros, destacando la familia como principal agente de socialización.
- ✓ Siguiendo el modelo ecológico de Bronfrenbrenner el potencial evolutivo de los distintos microsistemas, como son la familia o la escuela, aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes para los niños, por tanto, cuando son capaces de emprender actividades que estimulen la confianza mutua, con una orientación positiva, en la que se logren consensos y metas compartidas (Simón y Echeita, 2012).
- ✓ Todos los implicados en ambos escenarios educativos coinciden en calificar su relación como imprescindible, y, sin embargo, la realidad cotidiana de los centros educativos nos revela, en muchos casos, el resultado de una comunicación ambigua y disfuncional (García-Bacete, 2006).
- ✓ La familia es el lugar primario de la educación, el entorno que facilita el desarrollo personal y social y el lugar para la comunicación, convirtiéndose así los padres en los principales agentes de la educación de sus hijos, siendo las personas que disponen de más oportunidades para influir en su comportamiento y favorecer así su desarrollo. Así pues, no cabe duda, que la integración de la familia en el proceso de la educación de sus hijos va a permitir la optimización de la intervención educativa (Alfonso, 2010).
- ✓ La cooperación entre la familia y la escuela es uno de los elementos más importantes de la red de apoyos que son necesarios para la construcción de una escuela inclusiva.
- ✓ Existen un elevado número de estudios que han puesto en evidencia los beneficios que una buena relación entre la familia y la escuela reportan al niño en su rendimiento escolar y en su adaptación social y emocional (Epstein y Sanders, 2000; Fan y Chen, 2001; Henderson y Mapp, 2002), a la familia y al mismo entorno educativo.

- ✓ Montero, Etxabe y López (2017) afirman que fomentar la relación entre la familia y los profesionales puede hacerse desde diferentes modelos, entre los que destacan el modelo colaborativo que ha sido ampliamente investigado y difundido por Turnbull y sus colaboradores del Beach Center on Disability de la Universidad de Kansas.
- ✓ Estos autores proponen un acuerdo de cooperación entre familias y escuela basado en seis componentes: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza.
- ✓ No existen muchas investigaciones encaminadas a recoger la voz de los padres de alumnos con NEAE en referencia a su relación con el sistema escolar y su percepción respecto de esta relación. En este contexto El proyecto INCLUD-ED (2011) recoge cinco formas de participación de la familia que están más relacionadas con el éxito escolar, es decir, que tienen repercusión sobre el aprendizaje y la participación de los alumnos. Estas formas de participación son las denominadas: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa. Valls-Carol et al., (2014) afirman que según los resultados del proyecto INCLUD-ED (2011) solo las tres últimas formas de participación repercuten de forma positiva en los resultados de aprendizaje del alumnado y en su promoción personal y colectiva de la comunidad, así como en favorecer la mejora de la convivencia y en definitiva en la calidad de vida de las personas que participan en ellas, lo que repercute en un aumento del compromiso e implicación de las familias en las escuelas.
- ✓ Muchos de los estudios que analizan la percepción de los padres en su relación con la escuela se centran en analizar la percepción de una educación inclusiva frente a una escolarización en entornos protegidos, concluyendo que, la educación inclusiva es, de forma general, más beneficiosa para todos.
- ✓ Otro aspecto destacable en el estudio de la percepción familiar es que la mayoría de los estudios abordan la percepción de familias de niños con una discapacidad en general, aunque muchos de ellos se han centrado específicamente en un trastorno, concretamente en el Trastorno del Espectro Autista.
- ✓ Los principales resultados obtenidos a partir del análisis bibliométrico que describe la actividad científica sobre la percepción de las familias de alumnos con NEAE

entorno al sistema escolar durante los últimos 5 años: 2015 a 2019, a partir de artículos publicados en revistas indexadas en la Web of Science-WOS son:

- El autor más prolífico es Burke de la Universidad de Illinois, con 3 artículos.
- En lo referente a los años se aprecia una evolución creciente en el número de artículos publicados durante los 5 años, de lo que se desprende que es una temática en constante auge.
- Las dos revistas con mayor número de publicaciones sobre la temática son *Child care health and development* y *Journal of autism and developmental*, con 8 artículos cada una de ellas.
- En referencia a los países de procedencia, USA con 77 artículos, destaca muy por encima del resto de países.
- Un dato a destacar es el término “autism” que aparece en 22 artículos, lo que implica que muchas de las investigaciones que estudian este fenómeno se centran en un trastorno concreto: TEA.
- "Todos los padres y madres del mundo quieren lo mejor para sus hijos, y por ello hacen todo lo posible. Todos los maestros y maestras actuamos en la misma dirección con nuestros alumnos. No nos queda otra salida que acercarnos, mirarnos con respeto y aceptar, asentir tal y como decíamos, con aquello que nos toca hacer a cada cual, sin prejuicios, sin exigencias, sin culpabilidades cruzadas. Tan solo desde el reconocimiento absoluto del otro, y desde el amor que funda lo humano, vamos a encontrar las vías para hacer de esta relación entre la familia y la escuela un lugar de encuentro que ha de dar numerosos frutos, puesto que entre nuestras manos está, en gran medida, el futuro de las nuevas generaciones". Parrellada (2008, p. 51).



## **VI. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO**



## **6. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO**

La presente tesis doctoral tiene como finalidad contribuir al conocimiento de la percepción que las familias de alumnos con NEAE tienen en relación con los apoyos que reciben por parte del sistema educativo. Esta investigación trata de dar visibilidad a la forma en que estas familias perciben su relación con la escuela, y si los derechos reconocidos en esta materia, recogidos en la normativa actual, se cumplen o no.

A lo largo de la fundamentación teórica de esta investigación hemos evidenciado la importancia de que se establezca una adecuada relación entre las familias de alumnos con NEAE y la escuela, y si bien hemos podido comprobar que existen un elevado número de estudios que han puesto en evidencia los beneficios que una buena relación entre la familia y la escuela reportan al niño en su rendimiento escolar, y en su adaptación social y emocional (Epstein y Sanders, 2000; Fan y Chen, 2001; Henderson y Mapp, 2002), a la familia y al mismo entorno educativo, sin embargo, la investigación relativa a la medida de las percepciones de las familias de alumnos con NEAE, en referencia a la relación con el sistema escolar y los apoyos que reciben por parte de este es muy limitada. Tal como hemos referido en la introducción de esta tesis doctoral, no existe, hasta el momento, un instrumento válido y fiable que mida la percepción de las familias de alumnos con NEAE en relación con los apoyos que recibe por parte del sistema escolar. Es en este contexto donde surgió la línea de investigación de donde parte esta tesis doctoral que presentamos, para diseñar y validar un instrumento encaminado a explorar la percepción de esta relación por parte de las familias.

Con el espíritu de ir avanzando en la senda de establecer una nueva forma de atender y entender a las familias de alumnos con algún tipo de vulnerabilidad y su participación en los centros educativos, se optó por desarrollar un instrumento que permita describir esta relación e identificar los aspectos que, desde el punto de vista de las familias, son susceptibles de mejora.

La información proporcionada por el cuestionario CPFASE, nos va a permitir detectar los indicadores donde las familias muestran un mayor desacuerdo, con objeto de que los centros puedan poner en marcha acciones y planes de mejora que permitan incrementar la cultura inclusiva de todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

Todo este planteamiento se ha plasmado en los objetivos e hipótesis que presentamos a continuación.

### 6.1. Objetivos

Objetivo general:

1. Analizar la percepción de las familias de alumnos con NEAE en relación con los apoyos que reciben por parte del sistema educativo, así como las variables que condicionan dicha percepción.

Objetivos específicos:

1. Diseñar y validar un cuestionario para medir la percepción de las familias de alumnos con NEAE de su relación con los apoyos recibidos por parte del sistema escolar.
2. Determinar los factores que definen la percepción de las familias de los alumnos con NEAE de los apoyos que reciben del sistema educativo.
3. Identificar los aspectos relacionadas con la respuesta educativa del centro hacia las NEAE, la actitud del centro escolar frente a la inclusión y la evaluación psicopedagógica de las NEAE, y la relación de estas variables con la percepción familiar.
4. Valorar la satisfacción general de las familias y la relación existente con diferentes variables sociodemográficas: parentesco, edad, nacionalidad, ocupación, tamaño población de residencia, pertenencia a asociación.

### 6.2. Hipótesis

A partir de los objetivos planteados, se consideran una serie de hipótesis que van a guiar el proceso investigador.

**Hipótesis 1:** Las familias de alumnos con NEAE no tienen una percepción positiva de los apoyos que reciben por parte del sistema educativo, y esta percepción variará en función de diversos factores sociodemográficos: edad, nivel de ingresos, nacionalidad, pertenencia a una asociación, nivel de estudios, nivel de ingresos económicos...

**Hipótesis 2:** Las variables asociadas a las percepciones de las familias de alumnos con NEAE están relacionadas con: la respuesta educativa del centro hacia las NEAE, la actitud del centro hacia la inclusión y la evaluación psicopedagógica de las NEAE de los alumnos, y, estas tres variables están relacionadas entre sí, así como con la satisfacción general de las familias.

### 6.3. Método

Una vez planteados los objetivos que perseguimos con esta investigación y las hipótesis de las que partimos, pasamos a describir el método empleado para llevarla a cabo. Mostraremos, en primer lugar, el instrumento, describiremos a continuación, el conjunto de participantes y el procedimiento de trabajo y, por último, presentaremos el análisis de datos realizado.

#### 6.3.1. Instrumento

Frente a la falta de instrumentos válidos destinados a medir la percepción de las familias de alumnos con NEAE sobre los apoyos recibidos por el sistema educativo se ha planteado como uno de los objetivos generales de este trabajo el diseño y validación de un cuestionario destinado a conseguir este objetivo general.

El cuestionario CPFASE inicial está conformado por 69 indicadores, agrupados en 7 bloques o dimensiones que se resumen en la tabla 26:

Tabla 26.

*Bloques cuestionario CPFASE*

BLOQUE	DESCRIPCIÓN BLOQUE	INDICADORES
1	Datos de identificación del cuidador principal	8
2	Información sobre el alumno	10
3	Proceso de evaluación psicopedagógica de las NEAE	8
4	Valoración de la relación entre la familia y el centro escolar	18
5	Valoración de la relación entre el niño y el centro escolar	15
6	Valoración de la relación entre la familia y el equipo docente	5
7	Valoración general de la atención recibida de los centros escolares	5

Fuente: elaboración propia

El pase del cuestionario que tiene una duración de entre 30 y 40 minutos, ha sido diseñado para que sea auto aplicable, aunque también puede realizarse en forma de entrevista. Además, puede ser cumplimentado en modalidad on-line o en formato papel. En el anexo 1a se adjunta el cuestionario CPFASE antes de ser sometido al análisis de contenido por parte de los expertos y en el anexo 1b el cuestionario final.

### **6.3.2. Participantes**

El trabajo desarrollado para el diseño y validación del cuestionario CPFASE ha tenido lugar, principalmente, en el ámbito de la Comunidad Valenciana mediante la participación de centros escolares, asociaciones, expertos e investigadores de este entorno geográfico. Podemos diferenciar los siguientes participantes en las distintas etapas del proyecto: los expertos que han participado en el análisis de contenido del cuestionario y las familias.

#### 6.3.2.1. Expertos

El cuestionario CPFASE, diseñado por el grupo de investigación de Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valencia, ha sido sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, procedimiento que, en palabras de Barroso y Cabero (2010), está muy extendido para estas actividades de investigación. Ruiz (2002) afirma que el procedimiento empleado para determinar la validez de contenido es denominado “juicio de expertos” e implica solicitar a un grupo de personas su juicio sobre un cuestionario, en este caso. Mengual (2011) afirma que un experto es la persona práctica o experimentada en algo, o lo dicho de una persona especializada, o con grandes conocimientos sobre un tema.

Un aspecto importante para tener en cuenta es que la selección de los expertos que debe hacerse entre personas que tengan un peso específico en el tema a tratar. En opinión de Ruiz y Ispizua (1989) y Landeta (2002), en la selección de expertos, el equipo investigador debe asegurarse de que dispongan de información suficiente relativa al tema, que haya un nivel elevado de motivación para trabajar en el proyecto y, en especial, que dispongan de una opinión apoyada en conocimientos que superen el sentido común.

La elección del grupo de expertos se ha hecho siguiendo los criterios de selección propuestos por Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2013) y son:

- Voluntad manifiesta del experto de querer participar en el estudio
- Disponibilidad manifiesta del experto para poder participar
- Para los técnicos/profesionales: una experiencia en el sector de al menos 5 años
- Para los familiares y representantes familiares en asociaciones: con un periodo de escolarización de sus hijos de al menos 2 años.

Se han tenido en cuenta, además, otros criterios como el sexo, buscando una paridad, aunque en este caso hay más mujeres que hombres, porque se trata de un sector ampliamente feminizado: 7 hombres y 12 mujeres.

La variable edad ha sido, también, tomada en consideración con el fin de conseguir un grupo equilibrado, abarcando los diferentes rangos de edad. La edad media del grupo de expertos es de 43 años.

Siguiendo la clasificación de Landeta (2002), que afirma que existen dos tipos de expertos (especialistas y afectados), donde los especialistas son los que poseen conocimiento científico y experiencia sobre la temática objeto de estudio, mientras que los afectados son los que se encuentran implicados de alguna forma en el área de estudio concreta, se ha invitado a participar tanto a expertos en la materia, como a familiares que conocen la temática desde otro punto de vista. Basándonos en esta clasificación se han formados dos grupos equilibrados de participantes expertos: 10 “especialistas” y 9 “afectados”.

En cuanto al número idóneo de expertos, aunque no existe consenso, Landeta (2002) afirma que debe oscilar entre un mínimo de 7 y un máximo de 30 expertos, criterio que ha sido cumplido en esta investigación.

Tomando en consideración todos estos aspectos, el grupo ha estado constituido por 19 expertos representativos del conjunto de miembros de la comunidad educativa y de las familias: orientadores de centros educativos, representantes de asociaciones de familiares de niños con NEAE, técnicos de formación del profesorado, profesores universitarios, padres de alumnos con NEAE e inspectores de educación, elegidos todos ellos por su dilatada experiencia y su profundo conocimiento en el ámbito de la educación inclusiva.

## 6. Objetivos, Hipótesis y Método

---

Tabla 27.

*Perfil de los jueces participantes en el juicio de expertos*

PERFIL JUECES JUICIO DE EXPERTOS	Nº
Orientadores y técnicos en inclusión	5
Representantes asociaciones familias niños NEAE	5
Padres/madres alumnos con NEAE	4
Profesores universitarios expertos educación inclusiva	4
Inspector educación	1

Fuente: elaboración propia

### 6.3.2.2. Familias de los alumnos con NEAE.

Para proceder al análisis de la fiabilidad del cuestionario se ha realizado un pilotaje de este. Se ha utilizado, para ello, una muestra intencional de familiares de alumnos con NEAE, invitando a participar en el mismo a cuatro instituciones de la provincia de Valencia de asistencia a niños con NEAE: dos asociaciones y dos centros escolares. De los centros escolares omitimos sus datos identificativos, en referencia a la ley de protección de datos. Se trata de dos centros concertados de gran tamaño, más de 500 alumnos, y con una política activa en la promoción de la inclusión escolar. Las dos asociaciones participantes han sido seleccionadas por su gran prevalencia en la Comunidad Valenciana y son: Asociación Asindown de Valencia y Asociación Asperger de Valencia.

La muestra ha estado formada por un total de 207 familias distribuidas en estas cuatro instituciones de la siguiente manera:

- Familias de los centros escolares:
  - Centro escolar 1: N= 98
  - Centro escolar 2: N= 20
- Familias de los movimientos asociativos:
  - Asociación Asindown: N= 38
  - Asociación Asperger Valencia: N= 50

Los datos han sido recogidos durante el curso escolar 2017-2018.

*Información sobre las familias*

La población objeto de estudio está formada por familias con hijos con NEAE que están escolarizados o son atendidos en los centros estudiados. En la figura 14 se observa la distribución porcentual de la muestra (persona que contestó el cuestionario) según la etapa en la que están escolarizados los hijos de las familias entrevistadas.

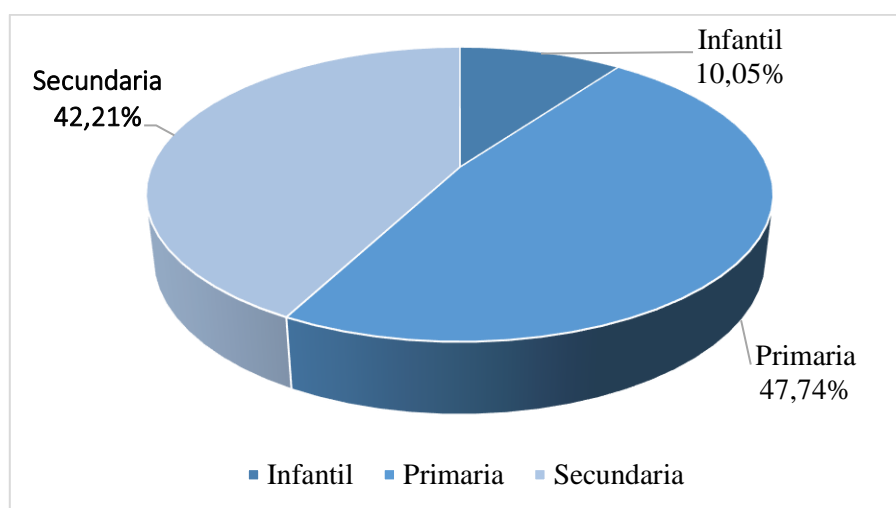


Figura 14. Distribución porcentual de la muestra por la etapa de escolarización de los alumnos con NEAE

Por lo que respecta a la edad de los padres, los encuestados presentan una edad media de 44,64 años ( $Dt= 6,77$ ). La edad mínima era de 25 años mientras que la edad máxima se situaba en 67 años. Del total de la muestra recopilada, el 56% señala tener menos de 45 años, mientras que el 44% restante apuntan tener más de 46 años.

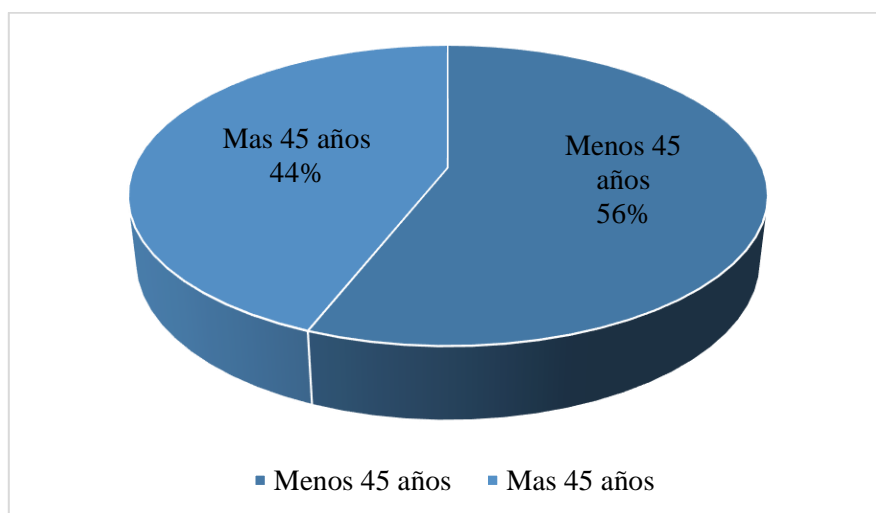


Figura 15. Distribución muestra según edad

## 6. Objetivos, Hipótesis y Método

---

Por su parte, tal y como se muestra en la figura 16, el 79% de los encuestados manifestaban ser madres de alumno con NEAE, mientras que el 20% indicaban ser el padre. Únicamente un 1% de los encuestados indicaban tener otro parentesco.

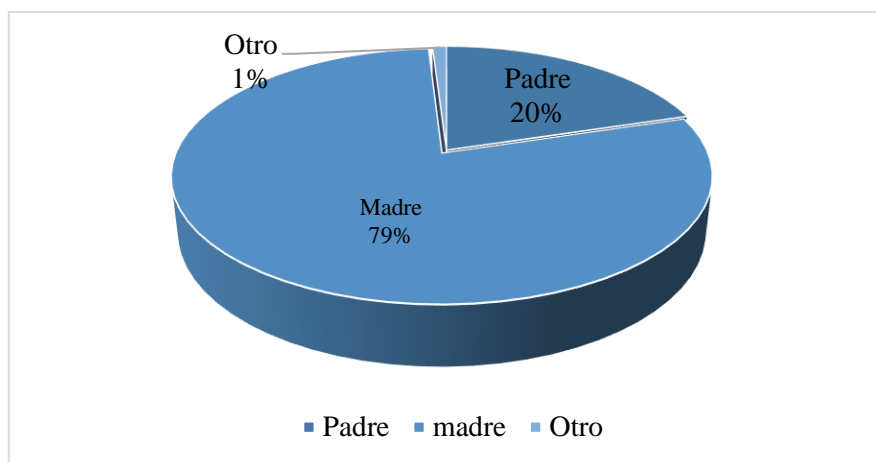


Figura 16. Distribución muestral según parentesco con el alumno con NEAE

Por lo que respecta al nivel de estudio de los encuestados, el 34% señala tener estudios de educación obligatoria o bachillerato, mientras que el 34% de los encuestados indican tener estudios de formación profesional. Por su parte, el 32% de los encuestados apuntan poseer estudios universitarios.

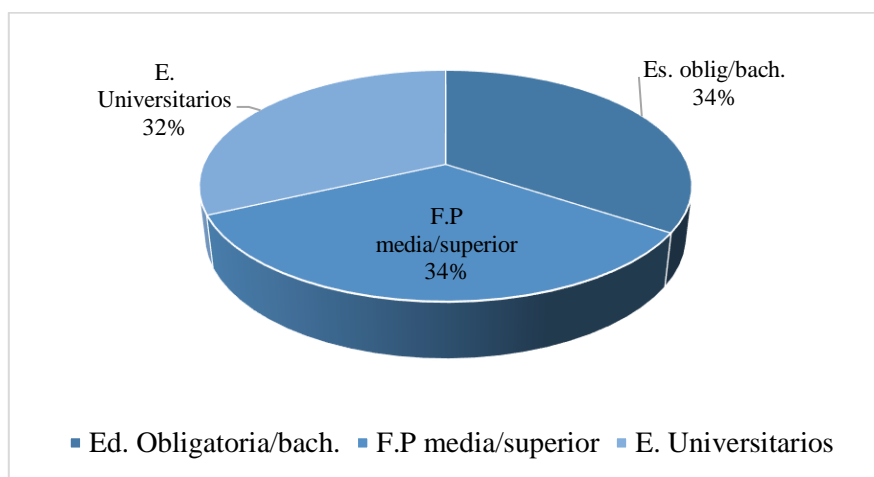


Figura 17. Distribución muestra según nivel de estudios

Atendiendo a la ocupación de los encuestados, el 65% indica estar trabajando actualmente, mientras que el 35% de ellos señala no trabajar en la actualidad.

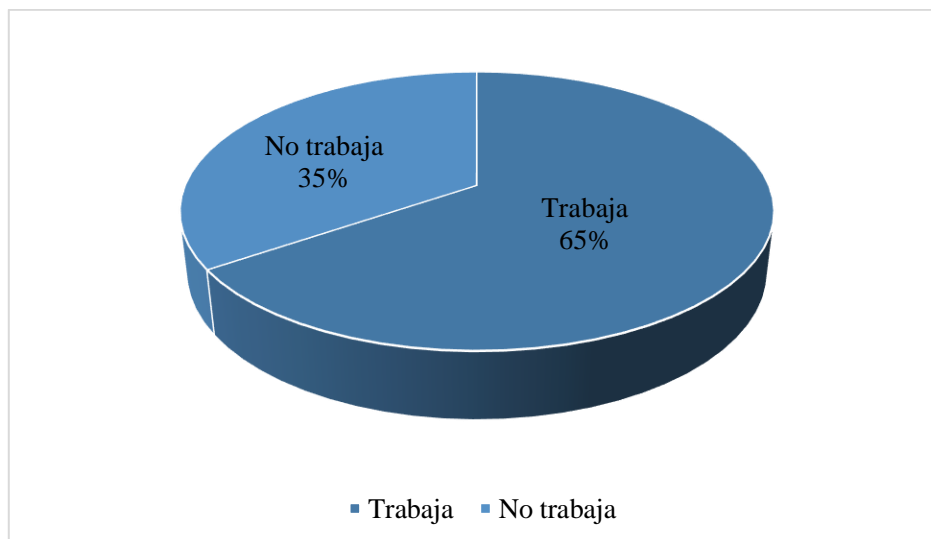


Figura 18. Distribución de la muestra según ocupación

Seguidamente se describirá la muestra según la magnitud de la ciudad de residencia. El 59% de los encuestados señala residir en ciudades de más de 100.00 habitantes, mientras que el 41% de ellos indican que residen en localidades de menos de 100.000 habitantes.

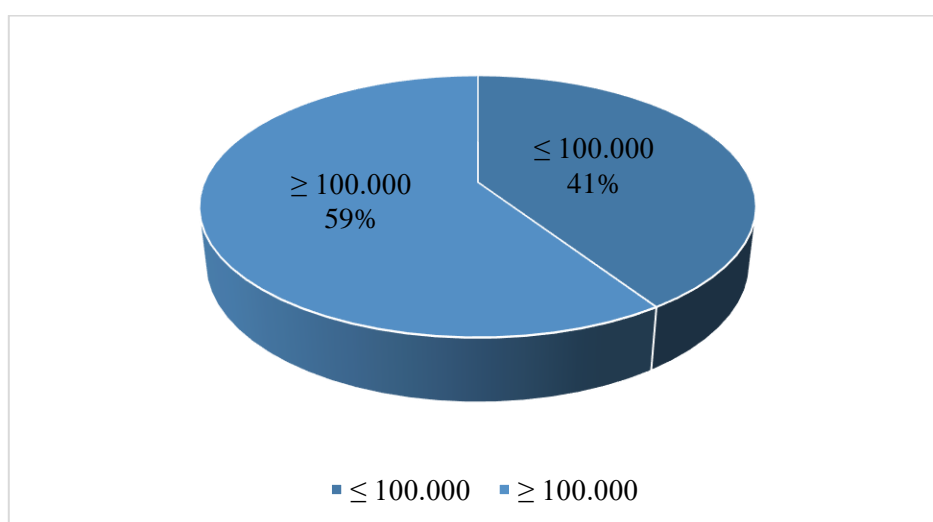


Figura 19. Distribución de la muestra según tamaño ciudad de residencia

Por lo que respecta a la nacionalidad de los encuestados, la mayoría de estos, el 93%, indica ser españoles, mientras que, únicamente, un 7% de los encuestados manifiesta tener otra nacionalidad.

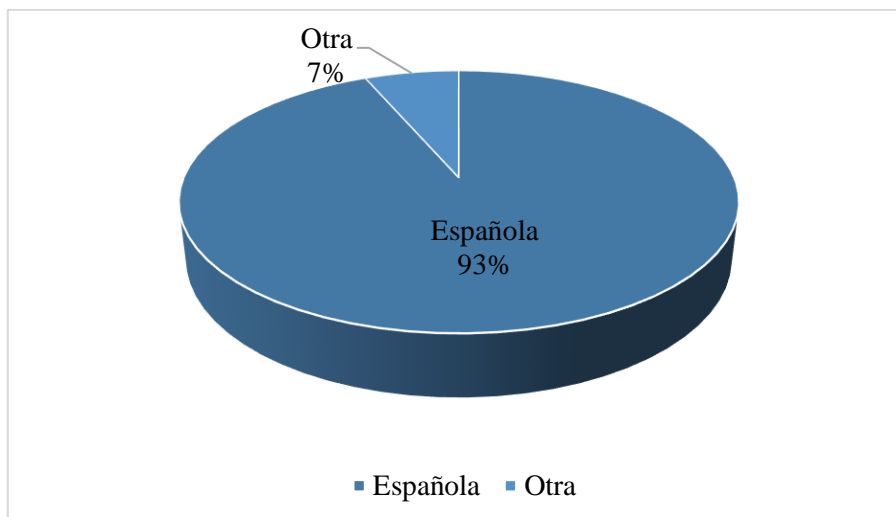


Figura 20. Distribución de la muestra según nacionalidad.

Atendiendo a la pertenencia o no a una asociación de las familias de alumnos con NEAE, el 45% de los encuestados señalan pertenecer a alguna asociación relacionada con las NEAE de su hijo. Por otro lado, el 55% de los encuestados no pertenece a ninguna asociación al respecto.

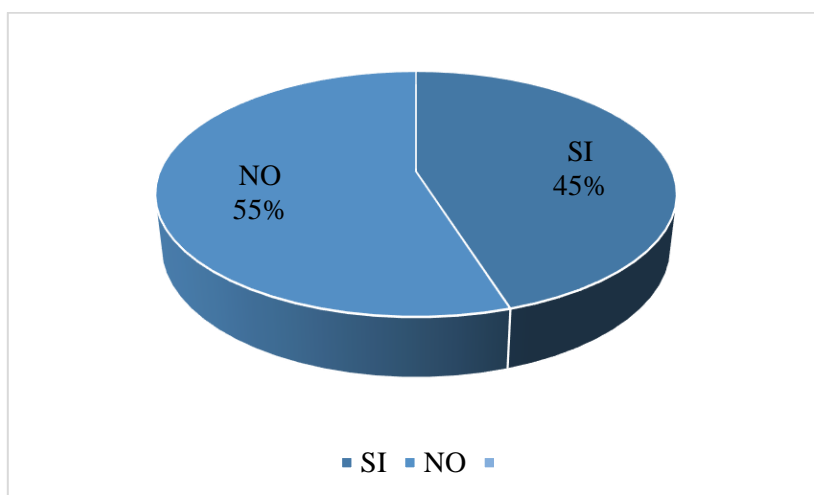


Figura 21. Distribución de la muestra según pertenencia a asociación

Por lo que respecta a las asociaciones de pertenencia, el 50% de los encuestados que señalan pertenecer a alguna asociación, manifiestan pertenecer a la asociación Asperger Valencia. Por su parte, el 38% de los encuestados indican pertenecer a Asindown. Únicamente, el 12% de los encuestados señalan pertenecer a otras asociaciones.

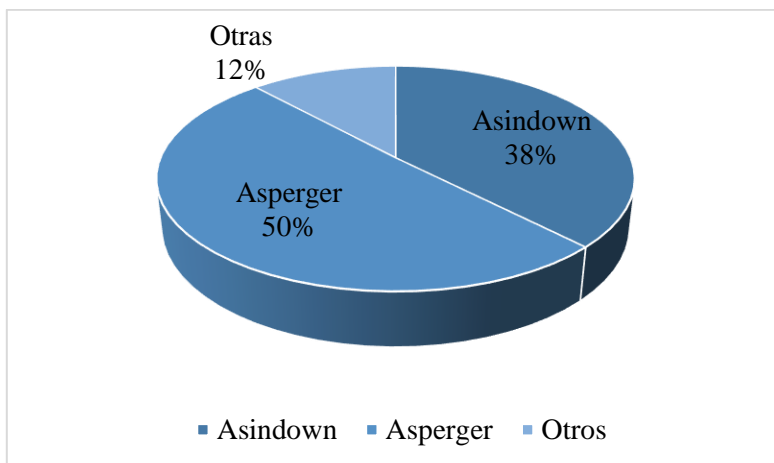


Figura 22. Distribución de la muestra según asociación de pertenencia

### *Información sobre los alumnos*

Atendiendo a las características de los alumnos, los encuestados señalan una edad media de 11,62 años ( $Dt= 5,49$ ). La edad mínima era de 3 años mientras que la edad máxima se situaba en 25 años. Por su parte, tal y como se muestra en la figura 23, el 63% de los alumnos eran varones mientras que el 37% eran mujeres.

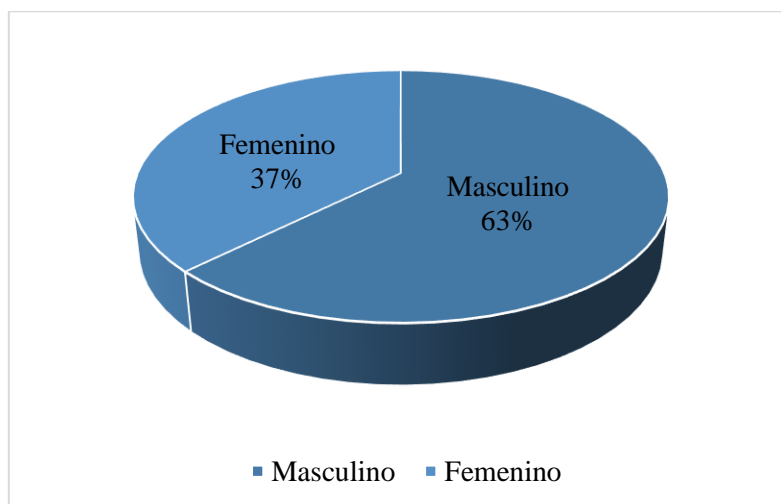


Figura 23. Distribución de la muestra según sexo de los alumnos

Con respecto a la etapa educativa cursada por los alumnos, el 56% de la muestra manifiesta que están en estudios de infantil y primaria mientras que el 44% señala estar en la etapa de educación secundaria o superior.

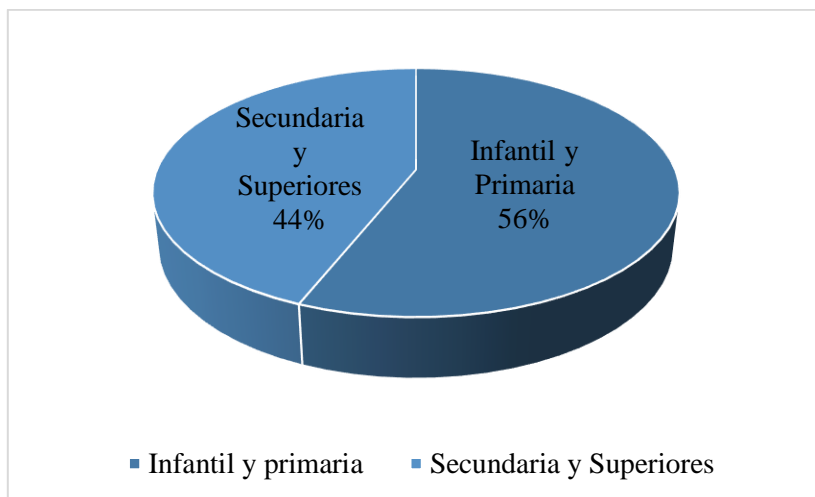


Figura 24. Distribución de la muestra según curso de los alumnos

Por lo que respecta a la tipología del alumnado según las NEAE que presenta, en la figura 25 se indica que el 23% de los alumnos presentan TEA, el 18% tienen TDAH, y el 17% presenta una discapacidad intelectual. El resto de NEAE se distribuyen en: 15% dificultades específicas de aprendizaje y el 1% trastornos graves de conducta. También se destaca que el 17% de los alumnos tienen otro tipo de NEAE. Destacamos que, aunque el trabajo se enmarca en la atención de alumnos con NEAE, la mayor parte de los alumnos de la muestra presentan, específicamente NEE.

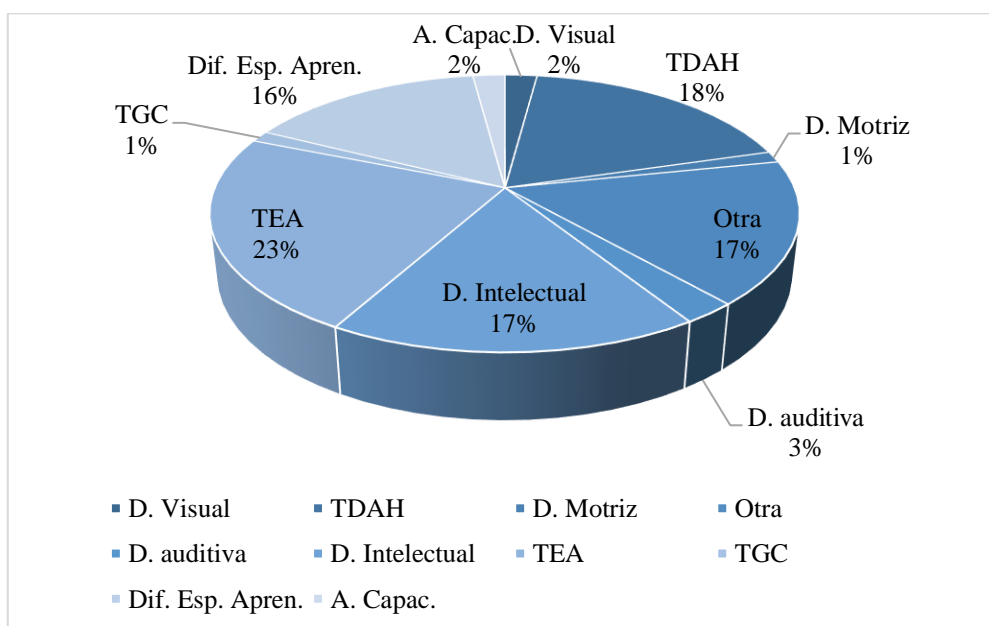


Figura 25. Tipología del alumnado con NEAE

Atendiendo a la tipología de necesidades del alumnado con NEAE, el 24% de los encuestados señalan que los alumnos necesitan apoyo en el ámbito de lenguaje y la comunicación. El 23% de los alumnos precisan apoyo en el aprendizaje, y un 18% necesitan apoyo en las relaciones sociales. El resto de las necesidades de apoyo se sitúan entre el 14% de las necesidades atencionales y el 1% de necesidades auditivas. Asimismo, los encuestados señalan que un 3% de los alumnos necesitan apoyos en otros ámbitos.

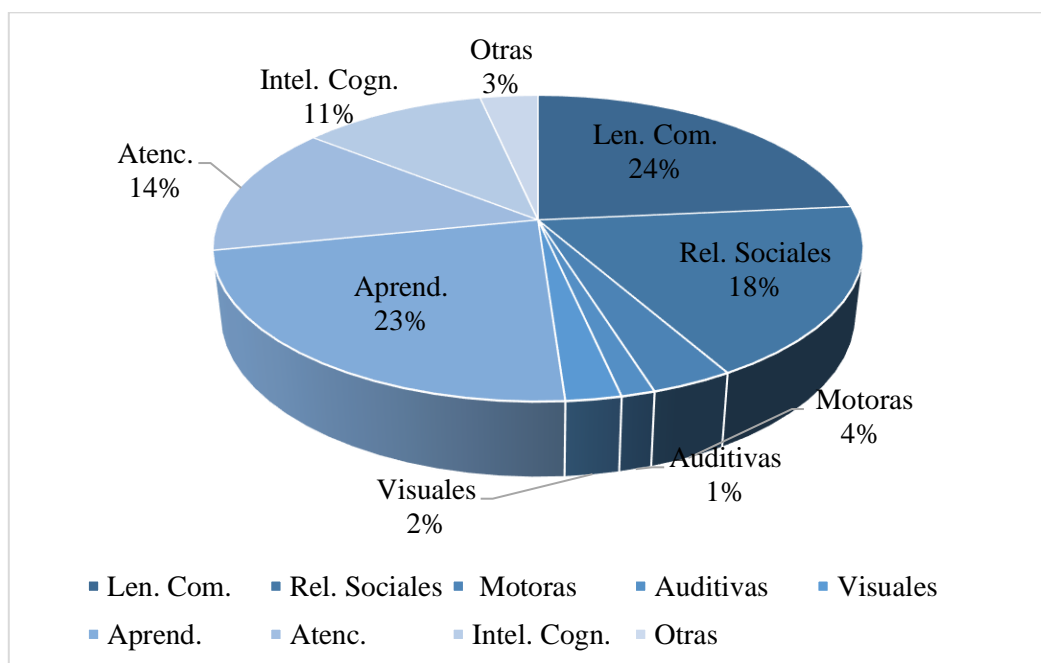


Figura 26. Tipología de necesidades del alumnado con NEAE

En relación con los recursos personales que los alumnos tienen a su disposición, un 56% de los encuestados afirma que sus hijos obtienen los recursos que precisan dentro del centro escolar. Un 44%, por su lado, afirma que estos recursos los obtienen fuera del centro.

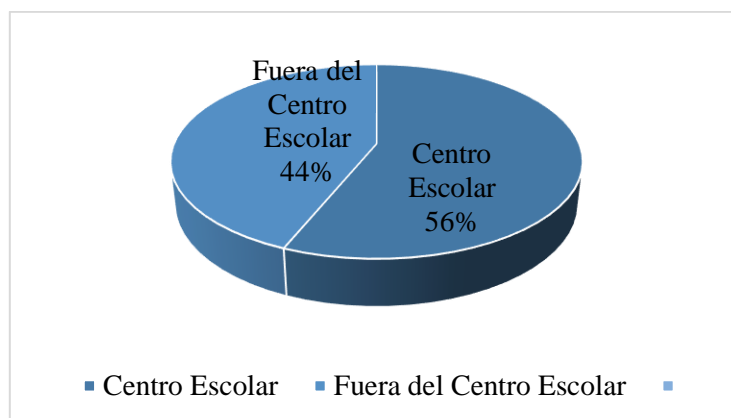


Figura 27. Lugar donde se prestan los recursos de apoyo educativo

Por lo que respecta a los recursos obtenidos por los alumnos en el centro escolar, se destaca que la mayoría de los encuestados (89,5%), señalan que tiene acceso a un profesor de Pedagogía terapéutica, y un 84% de los mismos señala que cuentan con el apoyo de un orientador indicando, también, el 80,9% que tienen el apoyo de un maestro de audición y lenguaje. Por lo que respecta a los recursos presentados fuera del centro escolar, el 92,3% de los encuestados señalan obtener ayuda de un psiquiatra, mientras que el 84,6% y el 83,3% indican tener el apoyo de un terapeuta ocupacional y un fisioterapeuta, respectivamente. Por su parte, un 85% señalan tener otro tipo de recursos fuera del centro escolar. Asimismo, hay que destacar que el 25,6 % de los encuestados tiene el apoyo de un logopeda tanto dentro del centro escolar como fuera de este.

Tabla 28.  
Tipos de recursos personales al alumno (%)

	En el centro escolar (%)	Fuera del centro escolar (%)	Ambos (%)
Profesor PT-EE	89,5	5,3	5,3
Maestro A y L	80,9	14,9	4,3
Fisioterapia	16,7	83,3	
Educador	75	14,3	10,7
Orientador	84,3	7,8	7,8
Logopeda	51,2	23,2	25,6
Psicólogo	17,1	73,2	9,8
Psiquiatra	5,1	92,3	2,6
Terapeuta Ocupacional	15,4	84,6	
Profesor de apoyo	41,2	51,8	7,1
Otros	11,8	85,3	2,9

Fuente: elaboración propia

En relación con el origen de donde ha partido la propuesta de los apoyos que requiere el alumno, el 47% de los encuestados indica que la propuesta ha surgido desde el gabinete/departamento de orientación del centro escolar. Un 22% de los encuestados señala que ha sido a propuesta del servicio psicopedagógico escolar. Únicamente un 13% y un 5% de los encuestados señalan que la propuesta fue a propuesta de un médico de la sanidad pública o médico de la sanidad privada, respectivamente. Asimismo, un 13% de los encuestados ha señalado que la propuesta ha partido de otros ámbitos.

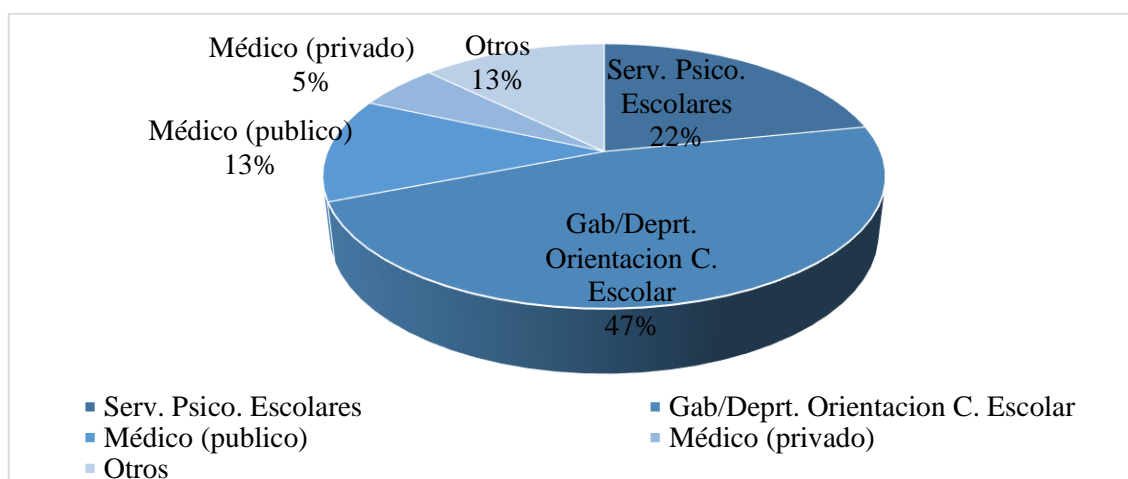


Figura 28. Iniciativa de la propuesta de los recursos de apoyo educativo de los alumnos

Por lo que respecta a la adaptación curricular, un 43% de los encuestados manifiesta que su hijo sí tiene una adaptación curricular, mientras que un 39% señala que no tiene ninguna. Por su parte, un 7% de ellos señala que esta adaptación curricular está en proceso, mientras que un 11% de ellos indica no saber si el alumno tiene o no una adaptación curricular.

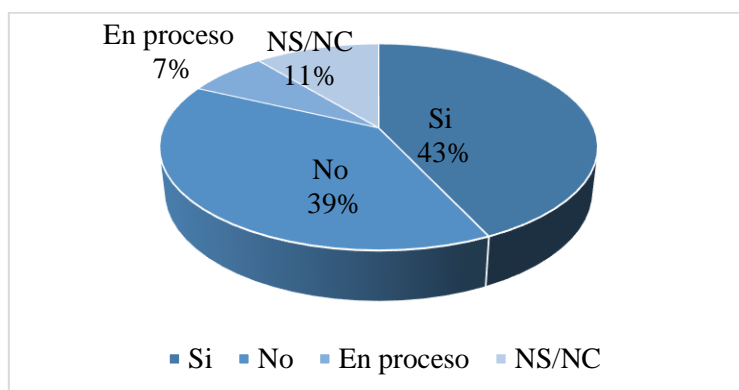


Figura 29. Adaptación curricular de los alumnos

Por lo que respecta al tipo de adaptación curricular, de los encuestados que manifestaban conocer que el alumnado sí tenía algún tipo de adaptación curricular, el 38% señala que la adaptación curricular es significativa (ACIS) mientras que un 27% de ellos indica que la adaptación se produce con respecto al acceso al currículo a través de modificaciones metodológicas, evaluación, etc. Por su parte, un 12% de ellos señala que las adaptaciones de acceso al currículo son extraordinarias (recursos materiales/personales), y un 23% de ellos afirman desconocer el tipo de adaptación curricular de su hijo.

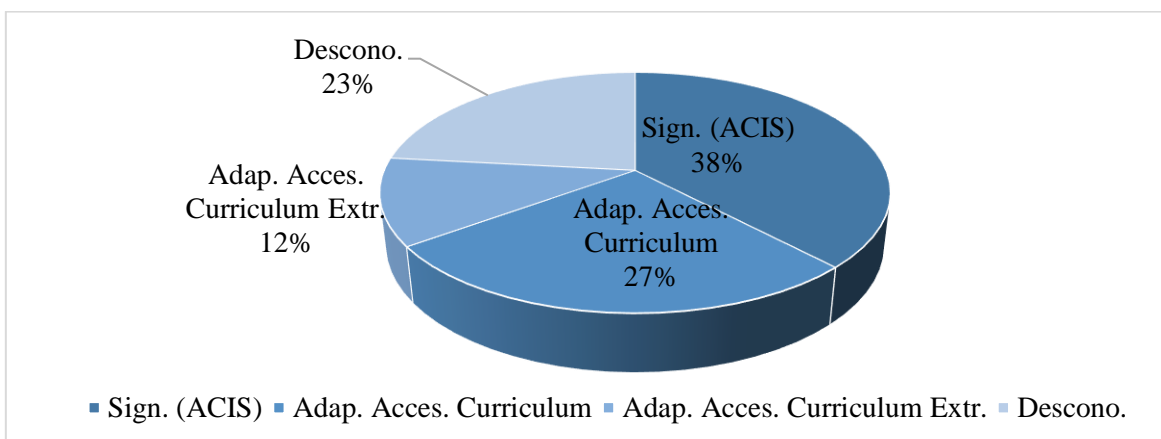


Figura 30. Tipo de adaptación curricular de los alumnos

Atendiendo al contexto en el cual se ha realizado la evaluación psicopedagógica, el 52% de los encuestados señalan que esta fue realizada desde el gabinete o departamento de orientación del centro, mientras que un 14% señala que la evaluación se ha realizado desde el hogar familiar. Por otra parte, un 16% de los encuestados indica que esta se ha realizado desde el aula mientras que el 18% restante apunta a que esta evaluación se ha realizado desde otros ámbitos.

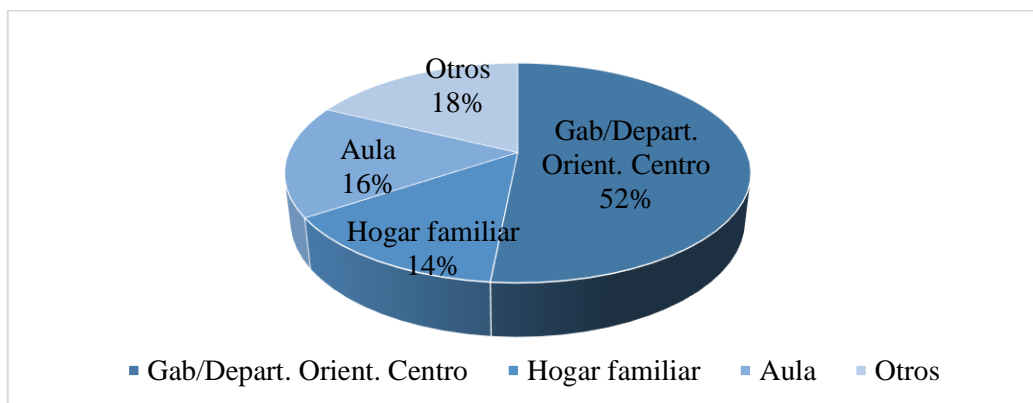


Figura 31. Contextos en los que se ha realizado la evaluación psicológica de los alumnos

Atendiendo a la participación en actividades extraescolares por parte de los alumnos, un 46% de los encuestados señala que sí participan en actividades extraescolares mientras que únicamente un 6% señala que no participan en este tipo de actividades. Por su parte, un 32% de los encuestados señala que el centro no presenta oferta de actividades extraescolares en las que pueda participar el alumno con NEAE, mientras que un 16% de los encuestados señala que el centro no tiene oferta de actividades extraescolares.

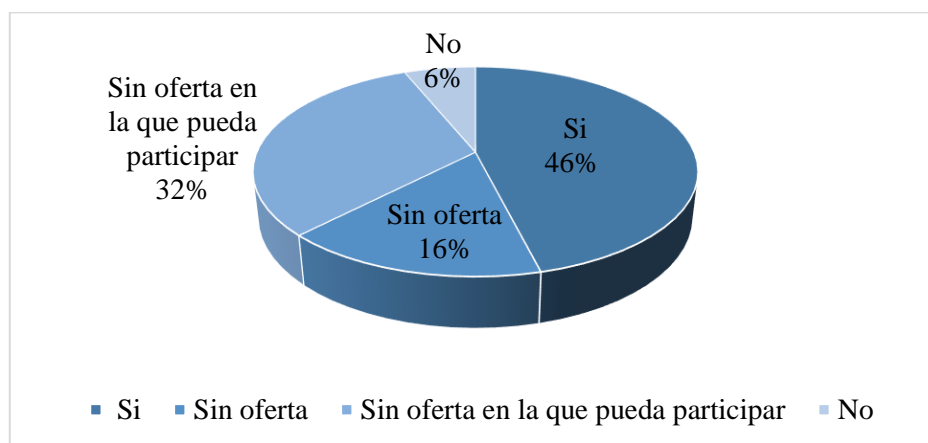


Figura 32. Participación en actividades extraescolares

Por lo que respecta a los apoyos educativos realizados en tiempos no lectivos, el 55% de los encuestados señala que sí se prestan apoyos mientras que un 20% indica que no se prestan tales apoyos en tiempos no lectivos. Asimismo, un 25% de los encuestados indica no saber/no contestar si este tipo de apoyos se prestan en tiempo no lectivo.

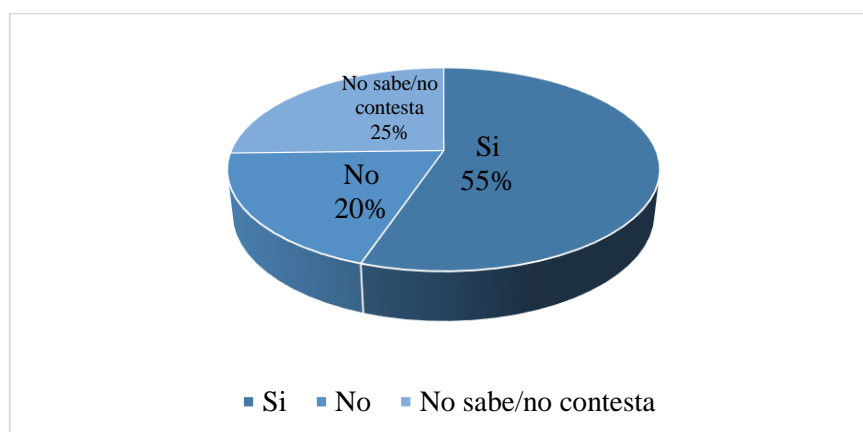


Figura 33. Adecuación de los apoyos prestados a los alumnos con NEAE en tiempo no lectivo

*Valoración de la relación entre la familia y el equipo docente*

A continuación, se atenderá a distintas características asociadas a la relación entre la familia y el equipo docente. En primer lugar, atendiendo a si los encuestados han realizado alguna queja al equipo docente, un 63% de ellos señala que no ha realizado queja alguna mientras que un 37% afirma que sí que ha realizado alguna queja en algún momento.

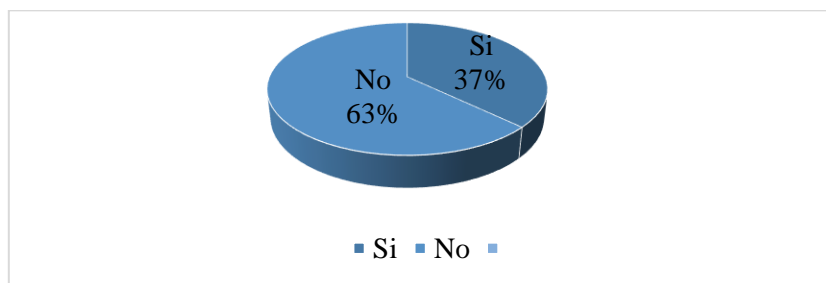


Figura 34. Distribución de la muestra según si ha realizado alguna queja hacia el equipo docente

Asimismo, los encuestados que han indicado haber realizado alguna queja señalan, en un 29% de los casos, que esta ha sido dirigida al profesor. También, estos indican, en un 22% de los casos, que las quejas fueron dirigidas al tutor. Únicamente un 19% de los encuestados señaló que la queja ha sido dirigida al director, mientras que en un 15% la queja ha sido dirigida al orientador del centro. También, en un 6%, un 4%, y un 5% las quejas han sido dirigidas al educador, al inspector y a otros miembros de la comunidad educativa, respectivamente.

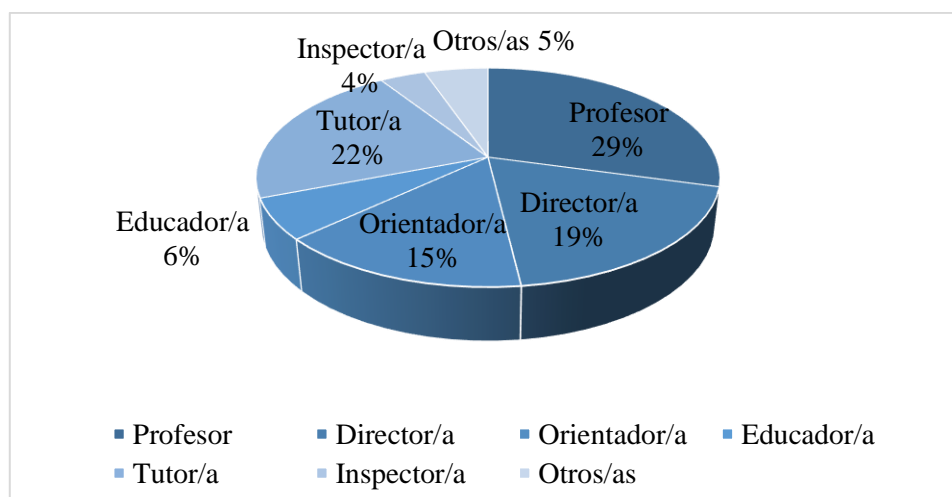


Figura 35. Miembro del equipo docente donde ha sido dirigida la queja.

### 6.3.3. Procedimiento

En este apartado pasamos a describir el proceso seguido a lo largo de la investigación, describiendo todas las etapas y fases del diseño y validación del cuestionario CPFASE.

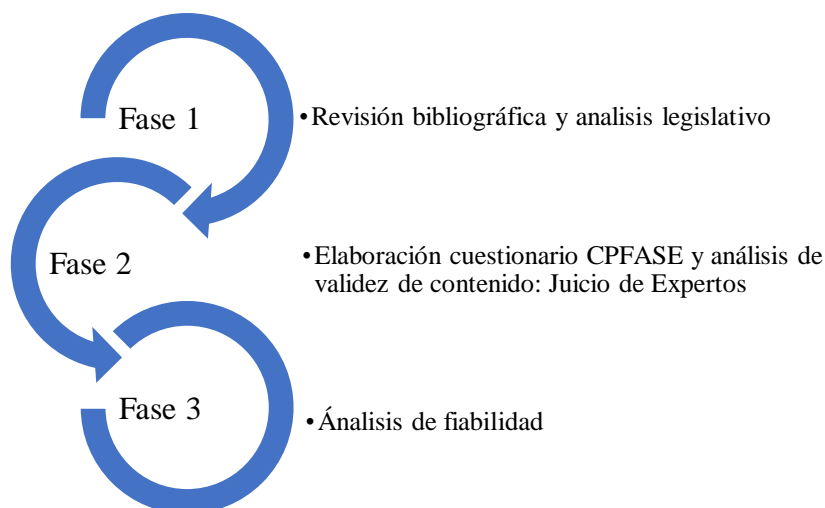


Figura 36. Etapas de desarrollo de la investigación

#### 6.3.3.1. Fase 1. Revisión bibliográfica y análisis legislativo

Esta primera fase ha supuesto el punto de partida de la investigación. La revisión bibliográfica específica en materia de percepción familiar, y el análisis pormenorizado de la legislación existente, para conocer en detalle los derechos que asisten a los padres en relación con el derecho a la participación en la educación de sus hijos, nos han llevado al establecimiento de las principales dimensiones para el diseño del cuestionario CPFASE que posteriormente ha sido sometido a un análisis de la validez de contenido mediante juicio de expertos.

#### 6.3.3.2. Fase 2. Elaboración del cuestionario CPFASE y análisis de la validez de contenido: JUICIO DE EXPERTOS

Para el diseño inicial del cuestionario se contó con la participación de los miembros del equipo de investigación que elaboraron un listado de aspectos a evaluar a partir de su experiencia, complementada ésta con la información recogida en la fase 1. Al tratarse de un cuestionario de elaboración propia debía ser sometido a una validez de contenido.

Ruiz (2002) asegura que “a través de la validez de contenido se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del dominio del universo de contenido de la propiedad que se desea medir” (p. 75). Este mismo autor afirma:

A diferencia de otros tipos de validez, la de contenido no puede ser expresada cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente, ella es, más bien, una cuestión de juicio. Es decir, la validez del contenido, por lo general, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva. El procedimiento más comúnmente empleado para determinar este tipo de validez es el que se conoce con el nombre de juicio de expertos... (Ruiz, 2002, p. 76)

El procedimiento seguido para realizar la validez de contenido ha sido, en primer lugar, entregar a los expertos el documento, GUIA DE VALIDACIÓN, que se presenta en el anexo 2, en el que se exponen los objetivos, tanto generales como específicos del cuestionario diseñado, y se les pide que, como expertos, valoren la “relevancia” y “pertinencia” de los ítems descritos utilizando, para ello, una escala likert. Entendemos por “relevancia” la importancia con respecto a la dimensión o área que se pretende medir, y por “pertinencia”, la adecuación del ítem a dicha área. Para Esnaola (2005), este tipo de escala es uno de los más empleados actualmente para el análisis y validación de contenidos.

La *guía de validación* ha sido entregada a los expertos junto con la primera versión del cuestionario realizado, para que, sobre la guía puedan valorar las diferentes partes del cuestionario:

Parte I. Carta de presentación del cuestionario (anexo 3)

Parte II. Instrucciones para el proceso de respuesta

Parte III. Preguntas del cuestionario

Parte IV. Valoración general del cuestionario

Para expresar sus juicios los expertos contaban con cuatro categorías de respuestas: Excelente, Buena, Regular, Mala. Disponían, además, de un espacio para que cada experto pudiera expresar las observaciones, modificaciones, aportaciones o recomendaciones que considerara oportunas.

Tal como se refleja en la *guía de validación* las categorías de análisis utilizadas para cada apartado se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 29.

*Categorías de análisis en guía de validación*

PARTE	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
1. Carta de presentación	Claridad de los planteamientos Adecuación a los destinatarios Longitud del texto Calidad del contenido
1. Instrucciones para el proceso de respuesta	Claridad Adecuación Cantidad Calidad Orden lógico de presentación Claridad en la redacción
2. Preguntas del cuestionario	Adecuación de las opciones de respuesta Cantidad de preguntas Adecuación a los destinatarios Eficacia para proporcionar los datos requeridos
3. Valoración general del cuestionario	Validez del contenido

Fuente: elaboración propia

La dispersión geográfica de los expertos ha hecho que la *guía de validación* haya sido enviada al grupo de expertos vía mail, solicitándoles la devolución de la misma, por la misma vía.

Tras el análisis y validación de contenidos por parte de los expertos, se optó por hacer las correspondientes modificaciones eliminándose, para ello, algunos ítems del cuestionario inicial en función de las opiniones expresadas por estos.

### 6.3.3.3. Fase 3. Análisis de la fiabilidad y elaboración final del cuestionario

Para comprobar la fiabilidad del cuestionario final obtenido, se procedió a realizar los correspondientes análisis factoriales exploratorios y confirmatorios.

#### *Análisis factorial exploratorio*

Siguiendo las recomendaciones de Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, y Tomás (2014), se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el método de extracción de Verosimilitud Máxima (MV), siendo la distribución normal aproximada de los elementos que componen la escala (valores de asimetría y kurtosis inferiores a 3 o -

3). Posteriormente, se utilizó el método de rotación directa normalizada de Oblimin y el método de Análisis Paralelo para determinar el número de factores.

Para comprobar el ajuste del modelo extraído, se han analizado los coeficientes residuales de raíz cuadrática media (RMSR) ( $< .05$ ; Harman, 1980), así como el índice gamma o bondad del ajuste (GFI) ( $> .95$ ; Ruiz, Pardo y San Martín, 2010), planteado por Tanaka y Huba (1989). Asimismo, se indicaron las medidas de adecuación del muestreo de Kaise Meyer Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett.

Para un correcto ajuste de las escalas, los ítems con cargas factoriales inferiores a .40 o superiores a este valor, en dos o más factores, fueron suprimidos previa ejecución del siguiente AFE. Se aseguró que las escalas extraídas obtuvieran al menos tres indicadores (Lloret-Segura et al., 2014), verificando, finalmente, la interpretabilidad teórica de la solución factorial extraída de la AFE.

### *Análisis factorial confirmatorio*

Para conocer la validez y utilidad de la escala propuesta para el desarrollo del estudio, Meyers, Gamst y Guarino (2006) señalan que el análisis factorial confirmatorio (AFC) es más concluyente que el análisis factorial exploratorio, ya que este último solo proporciona la demostración inicial de los factores apreciables en la escala.

Dado que se ha realizado una adaptación de los ítems extraídos y adaptados de estudios anteriores, se ha decidido aplicar la AFC como medida de consistencia en la escala desarrollada, lo que permite confirmar que los indicadores solo tenían una construcción común (Sethi y King, 1994). Asimismo, Hinkin (1998) indica que las construcciones con ajustes incoherentes deben ser reestructuradas con la supresión de indicadores que no permitan mantener la medición unidimensional.

Para realizar la AFC, Bentler (2007) recomienda aplicar el Método Robusto de Estimación de Máxima Verosimilitud (MVR) para corregir una posible ausencia de normalidad multivariada utilizando criterios estadísticos como el  $\chi^2$  propuesto por Satorra-Bentler (Chou, Bentler y Satorra, 1991).

Por lo tanto, la evaluación del ajuste global se llevó a cabo por medio de diferentes índices de bondad de ajuste, tales como la importancia del Chi-cuadrado y de la robusta corrección proporcionada por Satorra-Bentler (S-B  $\chi^2$ ) (Bentler, 2007; Kline, 2011;

Satorra y Bentler, 1994). También se calcularon coeficientes para comprobar la idoneidad del modelo propuesto, como la relación entre la proporción de  $\chi^2$  y sus grados de libertad  $\chi^2/\text{gl}$ , (Wheaton, Muthén, Alwin y Summers, 1977), los coeficientes de los sólidos índices de bondad de ajuste de los modelos propuestos correspondientes al Índice de Ajuste No Normalizado (NNFI); (Hu y Bentler, 1995), el Índice de Ajuste Comparativo, CFI; (Bentler, 1990) y el Índice de Ajuste Incremental (IFI), todos comparados con los índices de ajuste previamente establecidos en la bibliografía ( $\geq$ ).90, (Browne y Cudeck, 1992; Hu y Bentler, 1999), así como el error de aproximación de la media cuadrática de la raíz (RMSEA,  $\leq$ .08, (Browne y Cudeck, 1992; Hu y Bentler, 1999).

Para evaluar la fiabilidad de la escala, se han tenido en cuenta medidas como el Alfa de Cronbach, la Fiabilidad Compuesta (CF) y la Medición de la Variación Extraída (AVE) de cada uno de los factores (Hair, Black, Babin, Anderson y Tatham, 2006). La validez convergente también se comprobó por la importancia de las cargas factoriales en cada una de las dimensiones correspondientes y los valores de los ensayos t asociados. Por otro lado, la validez discriminante se evaluó utilizando el método sugerido por Fornell y Lacker (1981) donde la raíz cuadrada del valor del AVE de los factores es mayor que los coeficientes de correlación entre cada uno de los factores de la escala propuesta. Por su parte, Kline (2005) sugiere que las correlaciones entre varios pares de factores deberían ser inferiores a.85.

#### **6.3.4. Ética de la investigación**

En relación con los aspectos éticos en esta investigación se han tenido en cuenta las consideraciones éticas del Código deontológico del Colegio Oficial de Psicólogos y las responsabilidades éticas del uso de los test, siguiendo las directrices de la Comisión Internacional del Test. (*International Test Commission* [ITC] 2000). Todas las familias que participaron en el estudio recibieron información sobre el objeto de la investigación. Se les informó, además, que su participación era completamente voluntaria, por lo que podían abandonar el estudio en cualquier momento si así lo deseaban. Recibieron, también, información sobre sus derechos como participantes, derechos que quedaban garantizados a partir del consentimiento informado que debían firmar, y era en ese documento donde se les explicaba la protección del anonimato y la confidencialidad de los datos aportados a la investigación. En el caso concreto de nuestra investigación, la

información, además de aparecer en el cuestionario, se trasladó tanto a la dirección del centro, como a los orientadores encargados de distribuirlos entre las familias, lo mismo en las asociaciones que nombraron una persona responsable de la distribución y recogida de los cuestionarios.

### **6.3.5. Análisis de datos**

Se han utilizado varios programas de software para el análisis estadístico de los datos de esta investigación. Por un lado, para todo lo relacionado con las estadísticas descriptivas (medias, desviaciones estándar, frecuencias y porcentajes) se realizaron tareas con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Science, Versión 24). El mismo software también se ha utilizado para realizar análisis de regresión lineal múltiple.

Por otro lado, para realizar el análisis factorial exploratorio se ha utilizado el programa de Análisis FACTOR (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2013). Además, para realizar el análisis factorial de confirmación, se utilizó el programa EQS (Structural Equation Modeling Software) en su versión 6.2.

#### 6.3.5.1. Análisis descriptivo

Para realizar la descripción de la muestra se obtuvieron datos socioeconómicos y demográficos tales como el parentesco, edad, ocupación, población de residencia, pertenencia a una asociación y nivel educativo. Por otro lado, para calcular el análisis diferencial, se utilizaron las pruebas t para muestras independientes, por un lado, y ANOVA para un factor, por otro, aplicando la prueba de contraste de Bonferroni para determinar las diferencias entre categorías o subgrupos de variables, cuando la prueba de Levene indicó que las varianzas eran homogéneas, y la prueba de Tamhane, cuando indicaron que las pruebas no eran homogéneas.

Para evaluar las diferencias estadísticamente significativas entre grupos en el cálculo de las pruebas t realizadas, se realizó el cálculo de las diferencias propuestas por Cohen (1988). Cohen definió "d" como la diferencia entre las medias, dividida por la desviación estándar. El análisis se hace de tal manera que la diferencia es positiva si está en la dirección de la mejora y negativa si está en la dirección de la disminución. El análisis de "d" es una medida descriptiva, por lo que el autor, para cuantificarla, definió que las dimensiones de los efectos deben estar alrededor de:  $d = .20$ , pequeño;  $d = .50$ , mediano;

y  $d = .80$ , grande; resaltando el valor indicativo de estos para su uso en el análisis. Además, se ha calculado el valor de "r", que mide la fuerza de la asociación entre variables, valorando el tamaño del efecto de esta relación. Los tamaños se definen generalmente como pequeños los que están alrededor de  $r=0.10$ , medianos los que están alrededor de  $r=.30$  y grandes los que están alrededor de  $r=.50$ .

### 6.3.5.2. Análisis de correlación

El propósito del análisis de correlación es medir e interpretar la fuerza de una relación lineal o no lineal entre dos variables continuas (Zou, Tuncali y Silverman, 2003). De esta manera, los coeficientes de correlación asumen valores entre -1 y 1, que van desde la correlación negativa (-1) a correlación positiva (1), pasando por la ausencia de correlación (0). El signo del coeficiente de correlación (positivo o negativo) define la relación de esta.

Tabla 30.  
Interpretación del coeficiente de correlación

Valor del coeficiente de correlación	Dirección y fuerza de correlación
-1.0	Perfectamente negativo
-0.8	Fuertemente negativo
-0.5	Moderadamente negativo
-0.2	Débilmente negativo
0.0	Ninguna asociación
+0.2	Débilmente positivo
+0.5	Moderadamente positivo
+0.8	Fuertemente positivo
+1.0	Perfectamente positivo

Nota: El signo del coeficiente de correlación (es decir, positivo o negativo) define la dirección de la relación. El valor absoluto indica la fuerza de la correlación. Fuente. Adaptado de Zou et al. (2003).

Asimismo, el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ), mide la relación lineal entre dos variables aleatorias. En esta relación, cuando el valor del predictor aumenta o disminuye en una cantidad fija, la variable de resultado cambia proporcionalmente (linealmente). El coeficiente de correlación de Pearson requiere el uso de escalas de medición de intervalos o continuas del resultado medido en la población de estudio (Zou et al., 2003).

### 6.3.5.3. Análisis de regresión lineal múltiple

El análisis de regresión puede utilizarse para predecir una variable de resultado basada en una variable predictora (Field, 2005). La regresión múltiple es una extensión de la

regresión simple que en lugar de utilizar valores en una variable independiente o predictiva para estimar valores en una variable/criterio dependiente, utiliza valores en varias variables independientes o predictivas (Peña, 2013). La regresión múltiple establece la efectividad de un conjunto de variables independientes para explicar la proporción de varianza en una variable dependiente utilizando una prueba de significación R. Al comparar las ponderaciones beta, la regresión múltiple determina qué variables independientes son los predictores más fuertes de las variables dependientes (Cohen y Cohen, 1983). Para sacar conclusiones sobre una población basadas en el análisis de regresión, es necesario cumplir con los supuestos de linealidad; normalidad multivariante; homocedasticidad; independencia de errores; y ausencia de multicolinealidad. Además de estos supuestos, todas las variables predictoras deben ser cuantitativas o categóricas, y la variable de resultado debe ser cuantitativa y continua.

El supuesto de linealidad se refiere a la relación lineal entre dos variables. La ausencia de linealidad se determina a partir de los residuos incluidos en el análisis de la variable prevista o de las zonas de dispersión bivariada entre pares de variables (Tabachnick y Fidell, 2007). Asimismo, el supuesto de normalidad multivariada es el supuesto de que cada variable y todas las combinaciones lineales de variables están normalmente distribuidas (Tabachnick y Fidell, 2007). Se examinó la normalidad en términos de asimetría y curtosis. La homocedasticidad se refiere al hecho de que la varianza de los términos residuales debe ser constante en cada nivel de la(s) variable(s) predictor(a)s (Field, 2005). En el caso de los diagnósticos de casos, se espera que el 95% de los casos de los datos tengan residuos estandarizados dentro de un margen de  $\pm 2.5$ .

La independencia de los errores personaliza que los términos residuales no deben correlacionarse en ninguna de las dos observaciones. Este hecho es verificado por la prueba de Durbin-Watson, que evidencia la correlación serial entre los errores. La estadística de la prueba puede variar entre 0 y 4 con un valor de 2, lo que significa que el residuo no está correlacionado (Field, 2005).

El supuesto de ausencia de multicolinealidad sugiere que no existe una fuerte correlación entre dos o más predictores en un modelo de regresión (Field, 2005). Este hecho se evalúa mediante la obtención de coeficientes de correlación para cada una de las variables

predictoras. Los coeficientes de correlación superiores a .80 indican la presencia de multicolinealidad.



## **VII. RESULTADOS**



## **7. RESULTADOS**

Los resultados obtenidos fueron sometidos a diferentes análisis estadísticos mediante el programa SPSS versión 24 y el programa FACTOR (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2007), así como EQS versión 6.2 para realizar el análisis factorial confirmatorio. En primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio para los 35 ítems asociados a las percepciones familiares con los apoyos recibidos del sistema educativo. Siguiendo las recomendaciones de Lloret-Segura, et al. (2014) el análisis factorial exploratorio se realizó mediante el método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados y, posteriormente, una rotación Oblimin directo. Para determinar el número de factores se utilizó el procedimiento del Análisis Paralelo. Para comprobar el ajuste del modelo se analizaron los coeficientes de la raíz media cuadrática residual (RMCR) y el índice gamma o GFI (Tanaka y Huba, 1989), que deben ser inferiores al punto de corte .05 (Harman, 1980) y .95 (Ruiz, Pardo, y San Martín, 2010), respectivamente. Por último, se suprimieron los ítems cuyas cargas factoriales fueron inferiores a .30, así como los que presentaban cargas superiores a .30 en varios constructos.

### **7.1. Análisis factorial exploratorio**

Siguiendo el proceso recomendado por Lloret-Segura et al., (2014), se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para los 35 ítems asociados a la satisfacción familiar con los apoyos recibidos del sistema educativo, comprobando mediante el Análisis Paralelo, la solución factorial que mejor se ajustaba al objeto de estudio. No obstante, se eliminaron seis ítems (4.14, 4.15, 5.1, 6.1, 6.4, 6.5) debido a la inconsistencia teórica y debido a que presentaban unas cargas factoriales inferiores a .30 o superiores a .30 en dos o más factores. Por lo tanto, se realizó un nuevo análisis factorial exploratorio.

## 7. Resultados

Tabla 31.

*Estructura factorial rotada del CPFASE, comunalidades y alfa de Cronbach*

		<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>Com.</b>
<i>Factor 1: Percepción de la respuesta educativa del centro</i>					
4.6	¿Reciben alguna orientación o pautas educativas desde el centro para seguir con su hijo/a en su hogar?	.347			.459
4.7	¿Recibe información sobre la forma de evaluar los aprendizajes de su hijo/a?	.476			.581
4.8	¿Considera que la evaluación de los aprendizajes de su hijo/a es la adecuada?	.643			.699
4.9	¿Considera que el equipo educativo que interviene con su hijo/a está coordinado?	.524			.593
4.10	¿La forma que tiene el Centro Escolar para comunicarle los progresos de su hijo/a es buena?	.502			.639
4.11	¿Considera que lo que su hijo/a aprende en la escuela es adecuado a sus necesidades?	.775			.627
4.12	¿Considera usted que su hijo/a avanza según su capacidad?	.863			.604
4.13	¿Considera que están preparando a su hijo/a para su futuro?	.718			.613
4.16	¿Existe coordinación entre el profesorado que da clases y el personal no docente? (educadores, personal de comedor, monitores de actividades extraescolares...)	.391			.393
3.6	¿Está usted de acuerdo con la modalidad de escolarización de su hijo/a?	.45			.433
5.3	¿Qué opina del currículo que ofrece el centro escolar a los alumnos/as con NEAE?	.413			.274
<i>Factor 2: Actitud del centro hacia la inclusión</i>					
4,17	¿Prestan atención a lo que usted les dice sin juzgarle a usted, a su hijo/a o a su familia?		.66		.620
4.18.	¿Está usted en general satisfecho/a con la relación entre usted y el centro escolar?		.595		.803
5,2	¿Qué opina de la acogida del centro escolar en relación a los alumnos/as con NEAE?		.552		.627
5.4	¿Tiene usted la percepción de que en el centro escolar valoran la diferencia como algo positivo?		.548		.575
5.5	¿Su hijo/a ha sido bien acogido en el centro escolar?		.871		.674
5.6	¿Su hijo/a es incluido en todos los aspectos diarios del centro escolar?		.733		.532
5.7	¿Ayudan y animan a su hijo/a a socializarse o desarrollar amistades con sus compañeros?		.664		.658
5.8	En el caso de que se haya producido la transición entre etapas educativas. ¿está usted satisfecho/a con la forma en que se ha llevado a cabo?		.517		.563
5.9	¿Considera que la relación existente entre su hijo/a con sus compañeros es satisfactoria?		.79		.502
5.10	En cuanto a los apoyos a alumnos con NEAE que se prestan en el centro escolar al que asiste su hijo/a. ¿ha resultado fácil la obtención de los mismos?		.622		.512
5.11	Y ¿Han recibido información relacionada con su uso?		.49		.489
6.2	¿Cuándo acude al centro escolar se siente acogido/a por parte de los profesionales del centro educativo?		.728		.616
6.3	¿Los profesionales del centro educativo son cercanos/as y están abiertos/as a la comunicación?		.83		.682

## Continuación tabla 31

<i>Factor 3: Evaluación psicopedagógica de las NEAE</i>			
3.1	¿Sintió usted que los profesionales que realizaron la evaluación de su hijo/a le hicieron partícipe en el proceso?	,883	.737
3.2	¿Considera que las preguntas que le realizaron a usted para la evaluación y diagnóstico eran claras y comprensibles?	,783	.629
3.3	¿Siente usted que los profesionales que realizaron la evaluación de su hijo/a se implicaron en el proceso?	,803	.723
3.4	¿Le explicaron los datos contenidos en el informe?	,831	.693
3.5	¿Considera que fue suficientemente informado/a y orientado/a en relación a las NEAE de su hijo o hija presentes y futuras?	,679	.671
	Alfa de Cronbach	.92	.95 .91
	Autovalor	14,36	2,47 1,51
	Varianza explicada (%)	49,52	8,54 5,24
	Número de ítems	11	13 5

Fuente: elaboración propia

Los resultados de este nuevo análisis factorial mostraron un buen ajuste de la estructura factorial ya que el índice RMSR fue de .05, inferior al punto de corte recomendado (<.50), y el valor del índice GFI fue de .99, superior al punto de corte recomendado (> .95). Todas las cargas factoriales de los ítems fueron superiores a .30 y no se observaron cargas factoriales superiores a esta saturación en dos o más factores. De este modo, los tres factores en los que se agruparon los 29 ítems restantes explicaron un 63.30% de la varianza. Los tres factores extraídos fueron denominados: “Percepción de la respuesta educativa del centro”, “Actitud del centro hacia la inclusión” y “Evaluación psicopedagógica de las NEAE”. Las escalas mostraron un valor alfa de Cronbach en los factores de entre .95 y .91, superiores al límite sugerido para ser utilizado para análisis adicionales (Lance, Butts y Michels, 2006). Los índices de KMO también resultaron ser buenos (KMO =.94) así como el test de esfericidad de Bartlett resultó ser significativo (4815.5, gl=406;  $p \leq .01$ ).

## 7.2. Análisis factorial confirmatorio

Una vez realizado el análisis factorial exploratorio, se realizó un siguiente análisis factorial confirmatorio (AFC). Para ello se efectuaron los siguientes pasos: (1) especificación del modelo, (2) identificación, (3) estimación del modelo, (4) ajuste del

modelo de prueba y (5) reespecificación del modelo (Tabachnick y Fidell, 2007). Fue sometido al AFC el modelo de tres factores consistente en las percepciones sobre satisfacción familiar con los apoyos recibidos del sistema educativo, con un total de 29 ítems. Los índices de bondad de ajuste mostraron que el modelo de tres factores se ajustaba a los datos.

La estadística del chi-cuadrado para el modelo obtenido ha sido significativa ( $SB\chi^2=830.43$ ,  $p < .001$ ). Además, el valor de chi-cuadrado normalizado ( $\chi^2/gl= 2.22$ ) estaba por debajo del valor de corte recomendado de menos de 3.00 (Bollen, 1989). El RMSEA (.077) también indicó un ajuste razonable mientras que el CFI (.874), el IFI (.875) y el NNFI (.863) no superaban el valor de corte sugerido ( $>.90$ ) (Hu y Bentler, 1999; Loehlin y Beaujean 2017).

Tabla 32.  
*Índices de bondad de ajuste del CPFASE*

Modelo	S-B $\chi^2$	gl	$\chi^2/gl$	RMSEA	CFI	IFI	NNFI
<b>3 Factores - 29 ítems</b>	830.43	374	2.22	.077	,874	,875	,863
<b>3 Factores – 26 ítems</b>	607,11	296	2,07	,071	,902	,903	,892

Nota. S-B=Satorra Bentler; gl=grados de libertad; RMSEA = Error de Aproximación Cuadrático Medio ( $\leq .080$ ); IC=Intervalo de Confianza RMSEA; CFI = Índice de Ajuste Comparado; NNFI = Índice de Ajuste No Normado; IFI = Índice de Ajuste Incremental; CFI, NNFI, IFI ( $\geq .90$ );  $\chi^2/gl$  ( $\leq 5.00$ ).

Seguidamente, se procedió a realizar una reespecificación del modelo eliminando los ítems 4.12, 5.3, 5.12. En el modelo resultante, la estadística del chi-cuadrado ha sido significativa ( $SB\chi^2=607.11$ ,  $p < .001$ ). Además, el valor de chi-cuadrado normalizado ( $\chi^2/gl= 2.07$ ) estaba por debajo del valor de corte recomendado. El RMSEA (.071) también indicó un ajuste razonable mientras que el CFI (.902), el IFI (.903) y el NNFI (.892) superaban el valor de corte sugerido.

Las pruebas de fiabilidad para los factores de los impactos percibidos se examinaron mediante la evaluación de los valores del coeficiente Alfa de Cronbach, la fiabilidad de constructos (CR) y la varianza media extraída (AVE). Los valores Alfa de Cronbach para los factores registrados fueron superiores al umbral recomendado de .70 (Fornell y Larcker, 1981). Por último, el valor AVE para los factores oscilaron entre los valores de .55 a .68, superiores al umbral recomendado de .50 (Bagozzi y Yi, 2012).

Tabla 33.  
*Fiabilidad del CPFASE*

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>
<b>AVE</b>	.55	.59	.68
<b>FC (CR)</b>	.92	.95	.91
$\sqrt{\text{AVE}}$	.74	.77	.83
<b>A.CR</b>	.92	.94	.91

Nota: FC= Fiabilidad Compuesta; A.CR= Alfa de Cronbach

Además, la validez discriminante se examinó a través de analizar los valores de las correlaciones entre factores. El resultado indicó que todas las cargas entre factores estaban suficientemente por debajo del umbral recomendado (.85) por Kline (2005), en cada una de las dimensiones. Asimismo, se observa cómo se cumple el criterio de Fornell y Larcker (1981), que indican que la raíz de AVE debe ser superior a cada par de correlaciones.

Tabla 34.  
*Correlaciones entre factores asociados a la percepción de las familias de alumnos con NEAE de los apoyos recibidos del sistema educativo*

	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>
Factor 1: Percepción de la respuesta educativa del centro	.74		
Factor 2: Actitud del centro hacia la inclusión	.71*	.77	
Factor 3: Evaluación psicopedagógica de las NEAE	.63*	.59*	.83

Nota: F1= Percepción de la respuesta educativa del centro, F2= Actitud del centro hacia la inclusión; F3= Evaluación psicopedagógica de las NEAE. \*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). La diagonal ofrece los valores de la  $\sqrt{\text{AVE}}$ .

Por lo que respecta al análisis de la escala de unidimensionalidad relacionada con la satisfacción general de los encuestados, esta ha sido medida mediante el índice de Alfa de Cronbach .74, superiores al umbral recomendado de .70 (Fornell y Larcker, 1981).

### 7.3. Análisis descriptivo

Teniendo en cuenta el punto medio en una escala Likert de 5 puntos sería el 3, las puntuaciones que superen el valor medio corresponderán a una mejor percepción de la satisfacción de las familias con los apoyos recibidos del sistema educativo y viceversa. La normalidad fue examinada a través de los valores de asimetría y curtosis, todos ellos inferiores al criterio recomendando por Chou y Bentler (1995) de 3.00.

## 7. Resultados

Tabla 35.

*Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según percepción de la respuesta educativa del centro*

		<b>Media (DT)</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
<i>Factor 1: Percepción de la respuesta educativa del centro</i>				
4.6	¿Reciben alguna orientación o pautas educativas desde el centro para seguir con su hijo/a en su hogar?	3,16 (1.39)	-.21	-1.15
4.7	¿Recibe información sobre la forma de evaluar los aprendizajes de su hijo/a?	3.16 (1.42)	-.21	-1.26
4.8	¿Considera que la evaluación de los aprendizajes de su hijo/a es la adecuada?	3.46 (1.24)	-.46	-.68
4.9	¿Considera que el equipo educativo que interviene con su hijo/a está coordinado?	3.59 (1.28)	-.70	-.14
4.10	¿La forma que tiene el Centro Escolar para comunicarle los progresos de su hijo/a es buena?	3.65 (1.29)	-.72	-.55
4.11	¿Considera que lo que su hijo/a aprende en la escuela es adecuado a sus necesidades?	3.73 (1,18)	-.72	-.50
4.13	¿Considera que están preparando a su hijo/a para su futuro?	3.63 (1.21)	-.58	-.38
4.16	¿Existe coordinación entre el profesorado que da clases y el personal no docente? (educadores, personal de comedor, monitores de actividades extraescolares...)	3.44 (1.13)	-.41	-.54
3.6	¿Está usted de acuerdo con la modalidad de escolarización de su hijo/a?	4.02 (1.12)	-1.05	.45
<b>Total</b>		<b>3.54 (.97)</b>	<b>-.42</b>	<b>-.51</b>

Nota: DT= desviación típica

Por lo que respecta a la tabla 35, el ítem con mayor valoración es el correspondiente al acuerdo con la modalidad de escolarización de su hijo/a (M= 4.02; DT= 1.12) seguido del referente a la manera con la cual se le comunica que los progresos del hijo/a es buena (M= 3.65; DT= 1.29). Por lo que respecta a los ítems menos valorados de la escala, estos corresponden a los relacionados con la recepción de orientaciones educativas desde el centro para seguir en el hogar y recibir información sobre la forma de evaluar el aprendizaje del hijo/a, con una media de 3.16 (DT=1.39) y 3.16 (DT= 1.42) respectivamente.

Tabla 36.

*Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según la actitud del centro hacia la inclusión*

		<b>Media (DT)</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
<i>Factor 2: Actitud del centro hacia la inclusión</i>				
4.7	¿Prestan atención a lo que usted les dice sin juzgarle a usted, a su hijo/a o a su familia?	3.83 (1.12)	-.82	-.19
5.2	¿Qué opina de la acogida del centro escolar en relación a los alumnos/as con NEAE?	3.87 (1.14)	-.87	-.01
5.4	¿Tiene usted la percepción de que en el centro escolar valoran la diferencia como algo positivo?	3.41 (1.22)	-.34	-.79
5.5	¿Su hijo/a ha sido bien acogido en el centro escolar?	4.30 (.98)	-1.44	1.57
5.6	¿Su hijo/a es incluido en todos los aspectos diarios del centro escolar?	4.29 (.96)	-1.30	.98
5.7	¿Ayudan y animan a su hijo/a a socializarse o desarrollar amistades con sus compañeros?	3.98 (1.21)	-.99	-.03
5.8	En el caso de que se haya producido la transición entre etapas educativas, ¿está usted satisfecho/a con la forma en que se ha llevado a cabo?	3.74 (1.12)	-.63	-.46
5.9	¿Considera que la relación existente entre su hijo/a con sus compañeros es satisfactoria?	3.82 (1.23)	-.81	-.40
5.10	En cuanto a los apoyos a alumnos con NEAE que se prestan en el centro escolar al que asiste su hijo/a, ¿ha resultado fácil la obtención de los mismos?	3.59 (1.32)	-.57	-.76
6.2	¿Cuándo acude al centro escolar se siente acogido/a por parte de los profesionales del centro educativo?	4.10 (1.08)	-1.01	.02
6.3	¿Los profesionales del centro educativo son cercanos/as y están abiertos/as a la comunicación?	4.22 (1.00)	-1.22	.74
<b>Total</b>		<b>3.91 (.92)</b>	<b>-.80</b>	<b>-.14</b>

Nota: DT= desviación típica

Por lo que respecta a la escala de actitudes del centro hacia la inclusión, el ítem con mayor valoración corresponde a la buena acogida del hijo en el centro (M= 4.30; DT= .98) seguido de la inclusión del hijo/a en todos los aspectos de diarios del centro escolar (M= 4.29; DT= .96). También cabe destacar la relación con la cercanía y su apertura a la comunicación por parte de los profesionales del centro (M= 4.22; DT= 1.00). Por otra parte, el ítem peor valorado está relacionado con la percepción que en el centro escolar valoran la diferencia como algo positivo (M= 3.41; DT= 1.22).

## 7. Resultados

Tabla 37.

*Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según la evaluación psicopedagógica de las NEAE*

	<b>Media (DT)</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
<i>Factor 3: Evaluación psicopedagógica de las NEAE</i>			
3.1	3.71 (1.18)	-.58	-.53
3.2	3.82 (1.14)	-.77	-.14
3.3	3.78 (1.18)	-.82	-.07
3.4	3.75 (1.25)	-.72	-.51
3.5	3.55 (1.20)	-.43	-.75
<b>Total</b>	<b>3.72 (1.04)</b>	<b>-.64</b>	<b>-.15</b>

Nota: DT= desviación típica

Por lo que respecta a la dimensión evaluación psicopedagógica del centro, el ítem con mayor valoración corresponde al ítem correspondiente con las preguntas realizadas con la evaluación y diagnóstico eran claras y completas (M= 3.82; DT= 1.14). Por lo que respecta al ítem menos valorado es el relacionado con la información y orientación en relación con las NEAE de su hijo/a (M= 3.55; DT= 1.20).

Tabla 38.

*Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según la satisfacción general*

	<b>Media (DT)</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
<i>Satisfacción general</i>			
4.18	3,92 (1.19)	-.85	-.29
7.1	3.68 (1.21)	-.55	-.63
7.5	2.62 (1.34)	.50	-.81
<b>Total</b>	<b>3.75 (1.13)</b>	<b>-.61</b>	<b>-.56</b>

Nota: DT= desviación típica

Finalmente, en la tabla 38, se puede observar como la satisfacción general de los apoyos

recibidos obtiene una valoración del 3.75 (DT= 1.13). Asimismo, la valoración más elevada de la escala corresponde al ítem relacionado con la relación entre los encuestados y el centro escolar (M= 3.92; DT= 1.19). Por su parte, el ítem menor valorado es el correspondiente con la satisfacción con la respuesta recibida (M= 2.62; DT= 1.34).

#### 7.4. Análisis diferencial

En el siguiente apartado se atenderán a las diferencias obtenidas a través de análisis de medias. Para ello, se ha calculado el análisis estadístico de prueba t para muestras independientes y la prueba ANOVA de un factor.

Tabla 39.

*Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según parentesco*

	Padre		Madre		t	p. valor	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
<b>F1</b>	3.37	.93	3.60	1.01	-1.36	.175	-
<b>F2</b>	3.78	.84	3.96	.93	-1.19	.236	-
<b>F3</b>	3.56	.97	3.77	1.06	-1.15	.253	-
<b>SG</b>	2.96	1.05	2.81	.94	.51	.612	-

Nota: F1= Percepción de la respuesta educativa del centro, F2= Actitud del centro hacia la inclusión; F3= Evaluación psicopedagógica de las NEAE; SG= Satisfacción general. M= Media; DT = desviación típica

Atendiendo a las diferencias de medias según el parentesco, se puede observar en la tabla 39 que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones aportadas por padres y madres. Destaca que, por lo que respecta a los factores analizados, las madres obtienen una valoración ligeramente más elevada que los padres. Asimismo, se observa como en la satisfacción general, los padres son los que presentan esa valoración.

Tabla 40.

*Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según ocupación*

	Trabaja		No Trabaja		t	p. valor	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
<b>F1</b>	3.48	1.01	3.68	.96	-1.37	.180	-
<b>F2</b>	3.87	.92	4.03	.91	-1.20	.233	-
<b>F3</b>	3.71	1.05	3.76	1.05	-.34	.751	-
<b>SG</b>	2.91	.99	2.73	.85	.74	.464	-

Nota: F1= Percepción de la respuesta educativa del centro, F2= Actitud del centro hacia la inclusión; F3= Evaluación psicopedagógica de las NEAE; SG= Satisfacción general. M= Media; DT = desviación típica.

## 7. Resultados

Por lo que respecta a la ocupación de los encuestados, tampoco existen diferencias entre aquellos que manifiestan estar trabajando en la actualidad y los que no realizan ningún tipo de trabajo. En ese sentido, las valoraciones entre el grupo de encuestados que manifiesta estar trabajando son ligeramente inferiores a las valoraciones de aquellos que indican no trabajar, exceptuando la variable de satisfacción general donde es el grupo que manifiesta estar trabajando los que valoran de manera ligeramente más positiva dicha satisfacción.

Tabla 41.  
*Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según edad*

	<b>-45 años</b>		<b>+ 46 años</b>		<b>t</b>	<b>p. valor</b>	<b>Cohen's d</b>
	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>			
<b>F1</b>	3.55	1.05	3.38	.94	1.02	.310	-
<b>F2</b>	3.86	.97	3.79	.93	.47	.638	-
<b>F3</b>	3.90	1.03	3.51	1.01	2.29	.02*	.38
<b>SG</b>	2.99	1.01	2.64	.82	1.44	.153	-

Nota: F1= Percepción de la respuesta educativa del centro, F2= Actitud del centro hacia la inclusión; F3= Evaluación psicopedagógica de las NEAE; SG= Satisfacción general. M= Media; DT = desviación típica.

Por lo que respecta a la edad de los encuestados, existen diferencias estadísticamente significativas entre aquellos menores de 45 años con respecto a los mayores de 46 años en la dimensión evaluación psicopedagógica de las NEAE. Observando que los encuestados más jóvenes en la muestra extraída presentan una mejor valoración (M= 3.90; DT= 1.03), que los mayores (M= 3.51; DT= 1.01). Por lo que respecta al tamaño del efecto, este se sitúa en 0,38. En el resto de las variables no existen diferencias estadísticamente significativas, presentando los encuestados más jóvenes puntuaciones ligeramente más elevadas que los encuestados más mayores.

Tabla 42.  
*Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según el tamaño de la población de residencia*

	<b>-100.000</b>		<b>+100.000</b>		<b>t</b>	<b>p. valor</b>	<b>Cohen's d</b>
	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>			
<b>F1</b>	3.43	1.09	3.63	.94	-1.38	.170	-
<b>F2</b>	3.81	.98	3.99	.86	-1.42	.157	-
<b>F3</b>	3.73	1.07	3.71	1.04	.12	.909	-
<b>SG</b>	2.71	.95	2.97	.92	-1.12	.256	-

Nota: F1= Percepción de la respuesta educativa del centro, F2= Actitud del centro hacia la inclusión; F3= Evaluación psicopedagógica de las NEAE; SG= Satisfacción general. M= Media; DT = desviación típica.

En relación con el tamaño de la población de residencia, no existen diferencias estadísticamente significativas entre aquellos encuestados que residen en poblaciones de menos de 100.000 habitantes con respecto a aquellas familias que residen en poblaciones con más de 100.000 habitantes. Por lo general, las valoraciones de las familias que residen en ciudades de mayor número de habitantes obtienen unas valoraciones ligeramente más elevadas en todas las dimensiones.

Tabla 43.

*Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según pertenencia a asociación*

	SI		NO		t	p. valor	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
<b>F1</b>	3.51	.95	2.94	.91	2.76	.007*	.61
<b>F2</b>	3.94	.79	3.31	.98	3.10	.003*	.71
<b>F3</b>	3.49	.82	3.65	1.08	-.71	.478	-
<b>SG</b>	2.56	.69	2.96	1.04	-1.38	.176	-

Nota: F1= Percepción de la respuesta educativa del centro, F2= Actitud del centro hacia la inclusión; F3= Evaluación psicopedagógica de las NEAE; SG= Satisfacción general. M= Media; DT = desviación típica.

Atendiendo a las diferencias entre la pertenencia a una asociación o no, se observan como existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión respuesta educativa a las NEAE de aquellas familias sí que pertenecen a alguna asociación (M= 3.51; DT= .95) respecto de aquellas que no pertenecen a ninguna asociación (M= 2.94; DT= .91). Asimismo, en la dimensión actitud del centro hacia la inclusión la valoración de las familias que sí pertenecen a alguna asociación obtiene una valoración más elevada (M= 3.94; DT= .79) con respecto a las que no pertenecen a ninguna asociación (M= 3.31; DT= .98). Por su parte el tamaño del efecto se sitúa en ,61 y ,71 respectivamente.

Tabla 44.

*Análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE según nivel de estudios*

	Educación Obligatoria		Educación post-obligatoria		Estudios Universitarios		F	p. valor
	M	DT	M	DT	M	DT		
	<b>F1</b>	3.65	1.06	3.53	1.02	3.44		
<b>F2</b>	4.01	.98	3.89	.83	3.84	.94	.629	.534
<b>F3</b>	3.77	1.11	3.72	1.05	3.69	.98	.101	.904
<b>SG</b>	2.63	1.06	2.93	.62	2.95	1.16	.776	.464

Nota: F1= Percepción de la respuesta educativa del centro, F2= Actitud del centro hacia la inclusión; F3= Evaluación psicopedagógica de las NEAE; SG= Satisfacción general. M= Media; DT = desviación típica

Atendiendo al nivel de estudio manifestado por los encuestados, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Observando la tabla 44 podemos ver cómo las valoraciones de aquellos encuestados con estudios de educación obligatoria obtienen unas puntuaciones ligeramente más elevadas en cada uno de los factores extraídos. Asimismo, la valoración correspondiente a la satisfacción general es ligeramente más baja con respecto al resto de grupos.

### 7.5. Análisis de correlación

Se realizó un análisis de correlación, para comprobar la relación existente entre la satisfacción general, la percepción de la respuesta educativa del centro, la actitud del centro hacia la inclusión y la evaluación psicopedagógica de la NEAE. Como se observa en la Tabla 45, estas tres variables se encontraban correlacionadas de manera estadísticamente significativa ( $p < .01$ ), encontrándose las mayores correlaciones entre la variable actitud del centro hacia la inclusión y la variable percepción de la respuesta educativa del centro ( $r = .736$ ).

Por otra parte, en relación con la satisfacción general, también todas las variables se correlacionan de manera positiva y significativa con esta. Las tres variables presentan unos coeficientes de correlación similares, siendo la variable percepción de la respuesta educativa del centro la que mayor coeficiente de correlación presenta ( $r = .674$ ), seguida de la actitud del centro hacia la inclusión ( $r = .645$ ), y de la evaluación psicopedagógica de la NEAE ( $r = .625$ ). A continuación, se pueden observar los resultados:

Tabla 45.  
*Coefficientes de correlación*

	SG	Factor1	Factor2	Factor3
Satisfacción general (SG)	1			
Factor 1: Percepción de la respuesta educativa del centro	.674*	1		
Factor 2: Actitud del centro hacia la inclusión	.645*	.736*	1	
Factor 3: Evaluación psicopedagógica de las NEAE	.625*	.535*	.532*	1

Nota: \*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## 7.6. Análisis de Regresión Lineal Múltiple

A continuación, una vez comprobada la relación entre las tres variables anteriormente mencionadas y la satisfacción general, se procedió a realizar un análisis de regresión lineal con la finalidad de conocer las variables explicativas de la satisfacción general. Como se puede observar en la tabla 46, el modelo resultó ser significativo, explicando un 55.60% de la varianza de la satisfacción general ( $R^2$  corregido = .556).

Tabla 46.  
*Coefficientes del modelo*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
1	.758	.575	.556	.634

En relación con las variables que resultaron explicar de forma estadísticamente significativa la satisfacción general ( $p < .01$ ), destaca en primer lugar la variable percepción de la respuesta educativa del centro ( $\beta = .334$ ;  $p = .007$ ) y la variable evaluación psicopedagógica de la NEAE ( $\beta = .326$ ;  $p = .001$ ). Sin embargo, la actitud del centro hacia la inclusión no resultó ser predictor de manera estadísticamente significativa ( $\beta = .226$ ;  $p = .063$ ) de la satisfacción general. A continuación, en la Tabla 47 se pueden observar los resultados:

Tabla 47.  
*Coefficientes de regresión*

Escala	Beta	t	Sig.	Tol	FIV
Factor 1	.334	2.789	.007***	.430	2.32
Factor 2	.226	1.891	.063	.432	2.31
Factor 3	.326	3.403	.001*	.672	1.49

Nota. \* =  $p < 0,05$  ; \*\* =  $p < 0,01$ ; \*\*\* =  $p < 0,001$ .; FIV=Factor inflación de la varianza.; Tol.= Tolerancia



## **VIII. DISCUSIÓN**



## 8. DISCUSIÓN

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos en la investigación con el objeto de intentar clarificar una posible explicación de estos, haciendo una comparación con trabajos previos realizado en esta área respondiendo, para ello, las hipótesis y los objetivos planteados.

Analizaremos, en primer lugar, los resultados del diseño y validación del cuestionario CPFASE. Seguidamente se discutirán los resultados de las percepciones de las familias de alumnos con NEAE de los apoyos recibidos por parte del sistema escolar, haciendo hincapié a partir de la diferenciación de las características sociodemográficas. Serán analizados, a continuación, la relación existente entre la percepción familiar y los diferentes factores asociados a esta percepción. Finalizaremos con la descripción de las limitaciones y futuras líneas de investigación, para terminar con unas aplicaciones prácticas para los centros educativos que atienden a alumnos con NEAE.

En relación con el diseño y validación del cuestionario partimos de que el establecimiento de unas buenas relaciones entre las familias y el centro escolar, así como el asesoramiento y la colaboración entre los profesionales de la educación y las familias son la base para lograr una verdadera educación inclusiva y de calidad para todos, lo que garantiza el cumplimiento de las necesidades educativas de todos los alumnos de forma satisfactoria.

Identificar y comprender los factores que influyen en la percepción que las familias de alumnos con NEAE tienen de los apoyos que reciben del sistema educativo es una cuestión primordial para garantizar esta educación inclusiva y de calidad.

Desde el punto de vista legislativo, se ha consolidado el derecho de los padres a participar en los centros escolares en la educación de sus hijos. Este derecho está recogido en el conjunto de normativas de carácter tanto nacional como internacional, y que afectan a todos los centros escolares.

Pero, es bien sabido que el éxito de la inclusión no puede estar impuesto por la legislación. Es necesario que todos los agentes implicados en la inclusión, en especial los centros escolares y el profesorado, muestren una actitud positiva y abierta hacia la diversidad, lo que es clave para conseguir la inclusión educativa.

La importancia de establecer una colaboración de los profesionales de la educación con los padres ha sido evidenciada en varios estudios que afirman que, de esta manera, se produce una aproximación de la cultura escolar y familiar y se favorece el rendimiento escolar de los alumnos, en definitiva, se produce una mejora de la calidad educativa. (Epstein, 2011; Glasgow y Whitney, 2009; San Fabián, 1994)

En la revisión de la literatura no hemos encontrado un modelo único ni mayoritario que haya sido utilizado para examinar las relaciones establecidas entre las familias de alumnos con NEAE y la escuela. Algunos estudios se han basado en el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) para predecir cómo los factores motivacionales influyen en la participación de los padres en la escuela (Fishman y Nickerson, 2014).

Las aportaciones de los estudios sobre los factores que repercuten en la percepción de las familias son de carácter multidimensional, destacando entre otros los siguientes factores:

- Factores relacionados con las necesidades de supervivencia, necesidades de suficiencia, apoyo educativo y relaciones con los demás y necesidades de mejora, (Hu et al., 2015).
- Capacidad de los profesores para manejar eficazmente los comportamientos de los niños, la comprensión de los maestros, el conocimiento de la discapacidad por parte de los profesores y la comunicación efectiva entre profesores y padres (Al Jabery et al., 2014; Starr y Foy 2012).
- Prácticas educativas inclusivas; medio ambiente y equipamiento especial; aceptación de compañeros y familias, e integración entre las actividades de educación y las de rehabilitación (Zanobini et al., 2017).
- Factores de actitud y factores ambientales (Parsons et al, 2009).

Asimismo, una gran parte de las aportaciones realizadas, en el ámbito internacional, han incidido en el estudio de la percepción de las familias a partir de técnicas de carácter cualitativo, la entrevista semiestructurada y los grupos focales principalmente, Woods et al. (2018); Ryan, y Quinlan (2017); Mires, Lee y McNaughton, (2018); Rizvi, (2015); Elbaum et al. (2015); Lalvani (2015); Hu, Turnbull, Summers y Wang (2015) frente al uso del cuestionario Syriopoulou-Delli y Polychronopoulou (2019), Slade et al. (2018). El uso del cuestionario ha sido dirigido, principalmente, a valorar la satisfacción de las familias con la inclusión educativa, como es el caso de Zanobini et al. (2017) que lo han

hecho a partir de la adaptación del Sistema ISIS (Indagine di Soddisfazione dell'Integrazione Scolastica, encuesta de satisfacción de inclusión escolar de Crispiani y Giaconi (2009).

Parece comprensible que no exista unanimidad en el abordaje del estudio de esta temática puesto que cada país tiene un desarrollo normativo propio, a pesar de que todos estamos bajo el paradigma de la inclusión educativa. Estos motivos: la falta de instrumentos útiles para medir la percepción de las familias de alumnos con NEAE, y la falta de consenso en los factores a analizar para evaluar esta percepción han sido el punto de partida y objetivo principal de esta investigación que es diseñar y validar un cuestionario para medir la percepción de las familias de alumnos con NEAE de su relación con los apoyos recibidos por parte del sistema escolar.

El modelo resultante de este trabajo se ha desarrollado a partir de tres factores con 9, 12 y 5 ítems relacionados con: (1) percepción de la respuesta educativa del centro a las NEAE, (2) percepción de la actitud del centro frente a la inclusión y (3) percepción de la evaluación psicopedagógica de las NEAE.

Observamos que existe una correlación estadísticamente significativa entre los tres factores hallados con la satisfacción general, lo que significa que existe una relación directa y significativa entre las percepciones familiares con respecto a la respuesta educativa del centro, las percepciones relacionadas con la actitud del centro hacia la inclusión y la evaluación psicopedagógica de las NEAE, percibida con respecto a la satisfacción de las familias con el sistema educativo.

También, el factor 1 (percepción de la respuesta educativa del centro) y el factor 3 (evaluación psicopedagógica de las NEAE) son predictores de la satisfacción general en un 55,6%, lo que significa que estos factores presentan una mayor importancia a la hora de aumentar la satisfacción familiar con la labor que se realiza en el centro. Esto resulta importante puesto que la familia es un agente primordial en referencia a la educación del alumno, por lo tanto, conseguir la satisfacción en este factor va a repercutir en la mejora de la atención prestada por parte del centro.

Las dimensiones encontradas resultan similares a las propuestas en otros estudios anteriores sobre la percepción que los padres tienen de los apoyos recibidos por el sistema escolar (Parsons et al. 2009; Zanobini et al., 2017). Se destaca en ambos estudios la

dimensión “factores ambientales” que en nuestro estudio no ha sido planteada. La mayor parte de las variables sociodemográficas descriptivas de la familia y de los alumnos son similares a las planteadas en nuestra investigación: nivel educativo de los padres, nivel de escolarización de los alumnos y número de horas que el alumno permanece en clase con el resto de los compañeros.

La revisión de la literatura internacional nos indica, también, que una parte importante de los estudios que evalúan la percepción de las familias se centran en un trastorno único, el trastorno del espectro autista, TEA, (Slade et al., 2018; Syriopoulou-Delli y Polychronopoulou, 2019).

Diversos autores, Soto (2000) y Leal (2006), afirman que son numerosos los estudios que han investigado las percepciones y actitudes de los profesores y otros agentes de la comunidad educativa, frente al escaso número de investigaciones que han estudiado la percepción, ideas y actitudes de las familias. Nos hemos encontrado la dificultad de relacionar nuestro trabajo con resultados de estudios anteriores, aunque nuestra búsqueda de investigaciones de similar temática ha sido exhaustiva y metódica.

Señalan Zanobini et al. (2017), en línea con otros estudios (Cappe 2012; Knoche, Peterson, Edwards y Jeon 2006; Underwood 2010) que la satisfacción de los padres con la educación inclusiva es debida a diversos factores, y que, en general, expresan un alto nivel de satisfacción con la inclusión educativa, frente a un bajo porcentaje de padres que declararon estar poco o nada satisfechos con los diversos aspectos de la atención de sus hijos.

Las familias, en general, parecen mostrar actitudes positivas hacia a la inclusión educativa de los alumnos con NEAE, si bien, aunque comparten los principios de la inclusión no lo hacen con la forma en que ésta se está llevando a cabo, señalando la falta de recursos materiales y humanos para su óptimo desarrollo.

En los resultados del este estudio se puede observar como la satisfacción general con los apoyos recibidos obtiene una valoración del 3,75 (sobre 5) lo que supone que las familias, en su mayoría, muestran un nivel de satisfacción que va de *indiferente a algo satisfecho*. En nuestra hipótesis el nivel de satisfacción general de las familias presentaba un amplio recorrido de mejora porque la promulgación de leyes que garanticen la inclusión, y la

participación de las familias en el centro educativo, no son garantía de que esta situación esté ocurriendo, provocando en las familias un sentimiento de frustración e indefensión aprendida.

Estos resultados coinciden, en parte, con otros estudios similares, donde el nivel de satisfacción de las familias con la educación inclusiva de sus hijos es bueno (Zanobini et al., 2017; Knoche et al. 2006; Underwood, 2010; Cappe, 2012).

Bailey y Bruder (2005) afirman que las familias suelen sentirse obligadas a calificar de manera positiva la actuación del profesional que ayuda a su hijo. Para McWilliam et al. (1995), los padres suelen sentirse en deuda con los profesionales que atienden a sus hijos y se muestran reacios a expresar lo que opinan por miedo a dañar la imagen del centro, que tiene la responsabilidad final del desarrollo de su hijo.

Una consecuencia de esto es que las respuestas de los padres hacen difícil la identificación de las verdaderas fortalezas y debilidades que están en la base del nivel de satisfacción de las familias con la percepción de los apoyos que reciben del sistema educativo, y que, como consecuencia, podemos ofrecer una información real sobre las verdaderas lagunas de la relación familia-escuela. Lanners y Mombaerts (2000) aconsejan, frente a esta dificultad hacer una comprobación in situ de las actividades y procedimientos seguidos en el centro escolar frente a la atención de alumnos con NEAE y sus familias, y comprobar el nivel de concordancia con las respuestas obtenidas.

Diversas investigaciones señalan que la identidad de una persona determina su actitud y su comportamiento frente a la percepción de los apoyos que recibe del sistema escolar Parsons et al. (2009), por lo que pasamos a realizar una valoración de las percepciones de las familias a partir de diferentes aspectos sociodemográficos, para obtener, así, información con el máximo nivel de especificidad posible.

### *Parentesco*

Los resultados obtenidos a partir de nuestra investigación, en las familias de alumnos con NEAE no existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones aportadas por los padres y por las madres, destacando la valoración de las madres ligeramente superiores en todos los factores analizados, a excepción de la satisfacción general.

Destaca un dato en esta investigación, y es que la participación de los padres (62,62%) en la encuesta está por encima de la participación de las madres (37,38%), cuando el cuidado de los hijos, y en especial de los hijos que presentan NEAE, recae principalmente en las madres.

En esta línea existen algunos estudios que se han centrado, en exclusiva, en analizar la opinión de las madres para conocer la percepción de las familias. Rizvi (2015) analiza la percepción de las madres pakistaníes y Villegas et al. (2014) han estudiado la percepción de las madres chilenas de niños con TEA.

### *Nivel de estudios*

Atendiendo al nivel de estudio manifestado por los encuestados no encontramos, en nuestro trabajo, diferencias estadísticamente significativas con ninguno de los factores analizados, ni con el nivel de satisfacción general. Observamos cómo las valoraciones de aquellos encuestados con estudios inferiores muestran una puntuación ligeramente inferior que aquellos que tienen un nivel de estudios superior.

Estos resultados difieren de los hallazgos encontrados por Wagner, Newman, Cameto, Javitz, y Valdes (2012) que hallaron un vínculo entre la satisfacción de los padres con los programas de educación individualizada y el nivel de ingresos familiares, aspecto que, en ocasiones, está relacionado con el nivel de estudios. Estos mismos autores encontraron una relación directa entre el nivel de estudios y el nivel de participación de las familias en la escuela.

En esta misma línea Chu y Lo (2014), concluyen en su estudio que las perspectivas de las familias se correlacionan con el nivel de ingresos de estas.

Moreno (2010) ha constatado que la situación socioeconómica, y el nivel de estudios influyen en el nivel de compromiso que las familias tienen con la escuela, y su satisfacción.

#### *Pertenencia a asociación*

Atendiendo a las diferencias halladas en relación con la pertenencia a una asociación o no se observa cómo existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “*respuesta educativa del centro*” y la dimensión “*actitud del centro hacia la inclusión*”, de aquellas familias sí que pertenecen a alguna asociación frente a aquellas que no pertenecen a ninguna asociación. Asimismo, en la dimensión actitud del centro frente a la inclusión, la valoración de las familias que sí pertenecen a una asociación obtiene una valoración más elevada con respecto a las que no pertenecen a ninguna asociación.

No hemos encontrado estudios similares en los que se haya estudiado esta variable en relación con la satisfacción de las familias, por lo que no se pueden hacer comparaciones de resultados que vayan o no en la línea de nuestros hallazgos.

Las asociaciones de familiares de personas con discapacidad, o asociaciones de personas con discapacidad permiten y favorece que muchas personas de este colectivo lleven una vida lo más normalizada y activa posible. Una asociación es, para muchas familias, un lugar de encuentro, de intercambio, de comprensión, y de empoderamiento personal, para luchar por los derechos de este colectivo vulnerable.

Las asociaciones dan a las familias, desde el momento impactante del diagnóstico, un apoyo y acompañamiento que contribuyen a fomentar la lucha, tanto colectiva como personal de los derechos de las personas con discapacidad. Esto puede estar en la base de que, las familias que pertenecen a una asociación perciban la respuesta educativa del centro y la actitud del centro hacia la inclusión de forma más satisfactoria que aquellas que no son miembros de ninguna. Sin embargo, en la satisfacción general, en la que no se especifica ninguna variable concreta, la valoración de las familias que pertenecen a una asociación está por debajo, aunque no de forma estadísticamente significativa, de aquellas que no pertenecen a una asociación. Cuando no es un aspecto concreto el que se está evaluando, las familias más empoderadas por el efecto de su pertenencia a una

asociación perciben los apoyo que reciben por parte del sistema educativo de forma menos satisfactoria, que aquellas que no tienen el respaldo del asociacionismo.

La relación entre la respuesta educativa del centro hacia las NEAE y las familias es entendida en esta investigación como la orientación, la información, las pautas y la comunicación prestadas por el centro a las familias en relación con el aprendizaje, progreso y seguimiento del alumno con NEAE.

La dimensión Percepción de la Respuesta Educativa del Centro, ha sido valorada por las familias con una puntuación de 3.54 (sobre 5), siendo la que representa una puntuación más baja en la percepción de las familias frente al resto de dimensiones, e implica un nivel de satisfacción situado dentro del rango “indiferente” / “algo satisfecho”. El ítem mejor valorado en esta dimensión es el correspondiente al acuerdo con la modalidad de escolarización de su hijo. El ítem peor valorado, por el contrario, ha sido la recepción de orientaciones educativas desde el centro para seguir en el hogar y recibir información sobre la forma de evaluar el aprendizaje del hijo.

La respuesta educativa a los alumnos con NEAE debe prestarse a todos los alumnos, atendiendo la singularidad de cada uno de ellos, lo que garantizará una educación inclusiva y de calidad. Este aspecto viene recogido en la legislación, tanto nacional como autonómica de la Comunidad Valenciana. En esta línea la LOCE (2002) subraya la importancia de la igualdad de oportunidades para garantizar una educación de calidad. También la LOE (2006) acuña el nuevo término de alumnado con NEAE, promueve la participación de los padres en las decisiones que afecten la escolarización de los alumnos con NEAE, en definitiva, esta ley representa un paso definitivo hacia la educación inclusiva.

Por su lado, el artículo 10 del Decreto 38/2008 de la Comunidad Valenciana especifica que los centros tienen que adoptar las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presenta NEAE, buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales.

El objetivo de la orden 20/2019 de la Comunidad Valenciana es, entre otros, regular la organización de la respuesta educativa de los centros docentes para garantizar el acceso, la participación, la permanencia y el progreso de todos los alumnos en el marco de la

educación inclusiva y basada en los principios de calidad, igualdad de oportunidades, equidad y accesibilidad universal.

En la misma línea de conclusiones, Zanobini et al. (2017) afirman que la dimensión “prácticas inclusivas” correlaciona más positivamente con la satisfacción de los padres que el resto de las dimensiones descritas en la investigación.

La relación entre la actitud del centro hacia la inclusión es entendida, en esta investigación, como el fomento de la participación de la familia en el centro por parte de este, la acogida del centro del niño y la familia, el fomento, por parte del centro, de la socialización del niño y de la familia, así como la provisión de los apoyos necesario al alumno con NEAE.

La escuela inclusiva es la escuela de la diversidad. Aceptar las diferencias y respetar la heterogeneidad de las personas es un paso imprescindible para construir una escuela de calidad para todos (Gallego y Rodríguez, 2016). La construcción de una escuela inclusiva comporta, necesariamente, la participación de toda la comunidad educativa, empezando por la familia como principal agente de socialización del niño, por lo que la participación activa de la familia en la escuela se convierte en garantía de una educación inclusiva y de calidad.

En el artículo 1 del Decreto 104/2018 de la Comunidad Valenciana se plantea que los centros docente deben desarrollarse en base a un modelo inclusivo, para hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso, participación, permanencia y progreso de todo el alumnado, y conseguir constituirse en elementos dinamizadores de la transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión de todas las personas, en especial de aquellas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión.

La dimensión Actitud del Centro hacia la Inclusión ha sido la dimensión mejor valorada por las familias con una puntuación de 3.91, aunque siempre dentro del rango “indiferente” / “algo satisfecho”. El aspecto mejor valorado por las familias, en esta dimensión, ha sido el relativo a la buena acogida del hijo en el centro y la inclusión del hijo en todos los aspectos diarios del centro. Por el contrario, el aspecto peor valorado por

las familias ha sido la percepción de que en el centro escolar valoran la diferencia como algo positivo.

Hu, Turnbull, Summers y Wang (2015), en esta misma línea, concluyen en su estudio que una de las principales necesidades expresadas por las familias chinas es la necesidad de suficiencia, entendida esta como la necesidad de ser incluidos y aceptados socialmente, tanto las familias como los niños, el apoyo escolar y las relaciones con los demás.

También en esta línea, Ryan y Quinlan (2017) afirman que la mayoría de las familias tienen la percepción de tener que “luchar con los profesionales” describiendo esta relación como difícil. Describen una percepción de división entre las familias y los profesionales, y entre los propios profesionales, concluyendo que el sistema está más centrado en el propio sistema que en el niño.

Schenker, Parush y Yochman (2017) evidencian, en nuestra línea, que los factores que de forma significativa contribuyen a establecer una adecuada alianza entre la familia y la escuela son la prestación, por parte del centro, de servicios en un contexto más amplio, en el que las familias y no solo los niños, deben ser el foco de atención, mostrando así una actitud más inclusiva.

La dimensión evaluación psicopedagógica de las NEAE está definida en esta investigación en base a las siguientes variables: la relación de la familia con el centro escolar, la atención de las NEAE por parte del centro, y la respuesta recibida por parte del centro.

En el Decreto 147/2002 se define la Evaluación Psicopedagógica como el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno, su interacción con el contexto escolar y familiar, y su competencia curricular. Es el paso previo a la intervención educativa especializada o compensadora. Un requisito es que la evaluación psicopedagógica siempre debe ser autorizada por el padre, madre o tutor del alumno, lo que significa que, para iniciar el proceso de evaluación, la familia debe ser informada y mostrar su consentimiento.

La dimensión Evaluación Psicopedagógica de las NEAE ha sido valorada por las familias con una puntuación de 3.72 (sobre 5) dentro del rango “indiferente” / “algo satisfecho”. El aspecto mejor valorado por las familias, en esta dimensión, ha sido el relativo a si las

preguntas realizadas para la evaluación y diagnóstico eran claras y completas. Por el contrario, el aspecto peor valorado es el que hace referencia a si considera que fue suficientemente informado y orientado en relación con las NEAE de su hijo presentes y futuras.

No hemos encontrado en la literatura analizada una dimensión semejante para evaluar la percepción de las familias, por lo que no se pueden establecer comparaciones en los resultados. Esto puede ser debido, como hemos comentado anteriormente, a que cada país ha procedido de forma diferente en su desarrollo normativo y legislativo, no coincidiendo en la forma de concretar algunos aspectos de la implantación de la educación inclusiva.

### **8.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación**

En este apartado se presentan las limitaciones que presenta el estudio, así como las futuras propuestas de investigación que permitirán profundizar en el análisis de la percepción de las familias sobre los apoyos que reciben del sistema educativo.

Pese a las limitaciones detectadas, este estudio nos brinda la oportunidad, a partir del cuestionario CPFASE, que se ha mostrado como un instrumento válido y fiable, de conocer el sentir de las familias de alumnos con NEAE, familias que se encuentran en una situación de vulnerabilidad. El análisis de la percepción de estas familias va a permitir el establecimiento de acciones de mejora tendentes a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos.

Destacamos, en primer lugar, una de las limitaciones de nuestro estudio en referencia a la muestra. La selección de esta no fue probabilística sino intencional, lo que podría afectar a la representatividad. Además, siguiendo los criterios de Kline (2011) sobre el tamaño de la muestra, esta está dentro de los límites considerados como adecuados para la realización de un análisis factorial confirmatorio, a pesar de ello, el tamaño puede haber afectado, también, a la representatividad, y consecuentemente, a la generalización de los resultados. Esta limitación ha podido verse compensada porque nuestro estudio ha tenido dos fuentes diferenciadas de muestra: por un lado, las familias que han emitido su opinión sobre los apoyos recibidos por el sistema educativo, y, por otro lado, los profesionales que han constituido el grupo de expertos que han realizado el análisis de la validez de contenido del cuestionario. En la actualidad, y como línea de futuro, esta investigación

avanza hacia la parcelación de los resultados en función de los diferentes centros escolares a fin de proceder, una vez detectados los indicadores que presentan resultados menos satisfactorios, al diseño de un plan de acción que mejore los puntos débiles detectados en cada centro escolar. También, en esta línea de personalización, se plantea como futura línea de trabajo la realización de una adaptación terminológica del cuestionario a cada movimiento asociativo, para hacerla más comprensible a las familias y optar, así, a un número mayor de estas.

Otra limitación destacada, es que el diseño del cuestionario se ha realizado a partir de la normativa en materia de educación inclusiva de aplicación en la Comunidad Valenciana, que marca los procedimientos y las características de la respuesta educativa de los centros hacia las NEAE, de la evaluación psicopedagógica de las NEAE, y, en general, de la relación establecida entre las familias de alumnos con NEAE y el sistema educativo. El hecho diferencial de las implicaciones legislativas de cada territorio, especialmente, de otros países, implica que los resultados pueden tener una aplicación limitada en otros países con una estructura organizativa y política diferente a la nuestra en materia de educación inclusiva.

En esta investigación se optó por ofrecer una versión online del cuestionario con el objeto de poder acceder a más muestra. El resultado fue que la participación mediante esta modalidad no tuvo la acogida esperada, y fue utilizada por una parte muy pequeña de la muestra. Pero, el auge de las nuevas tecnologías y el fácil acceso a las mismas nos debe ofrecer la oportunidad de acceder a más familias, para lo cual, de cara a futura recogida de información, se debería planificar, de forma sistemática, un procedimiento que tienda a favorecer la participación on line de contestación del cuestionario.

Otra limitación que podemos destacar de nuestro trabajo es que, si queremos conseguir que los resultados tengan la mayor fiabilidad posible, debemos recoger información de todas las partes implicadas: familias y profesionales, (Harrison, 1995; Jephson, 1992; Snyder y Sheehan, 1993; Stokoe, 1996), aspecto que no ha sido contemplado en este trabajo por los objetivos propios de la investigación, aunque queda abierta aquí una futura línea de trabajo que tenga como objeto completar la opinión de las familias sobre los apoyos que recibe por parte del sistema educativo, a partir de la percepción de los profesionales.

Por último, gran parte de las investigaciones encaminadas a analizar la percepción de las familias de los apoyos que reciben del sistema educativo lo hacen a partir de técnicas de recogida de información de carácter cualitativo, especialmente a partir de la entrevista y los grupos de discusión, Woods et. al (2018); Ryan y Quinlan (2017); Rizvi (2015); Lalvani (2015); Hu, Turnbull, Summers y Wang (2015). La información recogida con el cuestionario puede ser complementada, en futuras investigaciones con información más precisa, con mayores matices, de carácter cualitativo recogida a partir de entrevistas a las familias, logrando así, una integración metodológica que aúne las bondades de ambas metodologías.

## **8.2. Aportaciones prácticas del estudio**

A continuación, expondremos algunas aplicaciones prácticas del trabajo elaborado en el marco de la educación inclusiva y de calidad. Este trabajo ofrece orientaciones para el desarrollo y la planificación de los aspectos referentes a los apoyos prestados a las familias desde el sistema escolar.

El cuestionario CPFASE, se presenta como un instrumento válido y fiable para recoger la percepción de las familias de los apoyos que reciben por parte del sistema educativo. Los resultados obtenidos a partir de su aplicación pueden aportar conocimientos que permitan a los profesionales y a las administraciones competentes el diseño y la planificación de las acciones encaminadas garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos, incluyendo las familias.

Los profesionales tienen a su disposición una herramienta de diagnóstico útil para conocer las principales debilidades del sistema en la prestación de los apoyos y los servicios a las familias y los alumnos con NEAE que les debe guiar en el establecimiento de acciones correctoras encaminadas a conseguir una educación inclusiva y de calidad para todos. Por lo tanto, este tipo de estudios contribuye a una mejor comprensión del punto de vista de las familias en relación con los apoyos que reciben por parte del sistema educativo y del entorno escolar.

Las voces de los padres de alumnos con NEAE en referencia a su relación con el sistema escolar son escasamente tenidas en consideración. Las familias de alumnos con NEAE van a sentirse consideradas al tener la oportunidad de expresar sus opiniones en relación

con los aspectos del sistema educativo, en referencia a su relación con ellos, que no cumplen con sus expectativas.

Por su parte, la información proporcionada por este tipo de trabajos permite ser de utilidad para las administraciones encargadas de marcar las políticas educativas en materia de inclusión, acercando la teoría a la realidad de las familias y acortando el camino entre las aportaciones teóricas de los estudios más recientes y la realidad de los centros escolares. Estos hallazgos deben ser objeto de difusión, poniendo en valor las conquistas alcanzadas y consolidadas.

Esta línea de investigación se ha convertido, en los últimos años, en un campo de estudio con una eminente utilidad social, puesto que contribuye a garantizar uno de los derechos más importante para los niños, en especial de aquellos más vulnerables, que es el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos.

Los resultados, en general, estimulan consideraciones útiles para promover mejores prácticas que garanticen una educación inclusiva y de calidad para todos.

## **IX. CONCLUSIONES**



## 9. CONCLUSIONES

El trabajo desarrollado en esta investigación surge a partir del interés general de conocer cómo las familias de alumnos con NEAE perciben el trabajo que el sistema educativo está llevando a cabo con sus hijos y con ellas mismas, en el marco de la educación inclusiva y de calidad para todos, promovida por los responsables políticos y plasmada en la legislación vigente actual. Las conclusiones obtenidas a partir del desarrollo del trabajo pueden tener repercusiones para los responsables de las políticas en materia de educación inclusiva, y, sobre todo, para los centros escolares, responsables de materializar y poner en marcha esta normativa.

Una vez analizado este fenómeno a partir de la fundamentación teórica y la investigación empírica, así como presentado el análisis y discusión de los resultados esto posibilita la presentación de las conclusiones generales y que contribuyen a la reflexión y el avance en este campo de conocimiento.

Estas conclusiones van a ser presentadas a partir de la secuencia de los objetivos planteados en el trabajo. Presentaremos, en primer lugar, las conclusiones relacionadas con los objetivos generales, para adentrarnos, a continuación, en las conclusiones obtenidas a partir de los objetivos específicos.

En primer lugar, se presentan las conclusiones relacionadas con el objetivo general de la investigación, que se refiere a analizar la percepción de las familias de alumnos con NEAE en relación con los apoyos que reciben por parte del sistema educativo, así como las variables que condicionan dicha percepción.

1. Las familias de alumnos con NEAE no tienen una percepción positiva de los apoyos que reciben por parte del sistema educativo. Esta percepción general se sitúa en un 3,75 sobre 5, dentro del rango “indiferente” / “algo satisfecho”. Y la percepción de las familias de alumnos con NEAE puede ser visto como un constructo multidimensional.

Pasamos ahora a analizar las principales conclusiones derivadas de los objetivos específicos planteados en la investigación.

2. El cuestionario propuesto presenta propiedades psicométricas adecuadas, lo que nos permite verificar su validez y fiabilidad para conocer la percepción de las familias de alumnos con NEAE de los apoyos recibidos por el sistema escolar.
3. A partir del análisis realizado en el cuestionario podemos indicar que las percepciones de los apoyos recibidos por el sistema escolar pueden ser clasificados en: respuesta educativa a las NEAE, la actitud del centro hacia la inclusión y la evaluación psicopedagógica de las NEAE.
4. El aspecto que de forma más influyente repercute en la valoración de las familias ha sido la respuesta educativa del centro a las NEAE. En concreto el ítem que las familias han considerado con una peor puntuación ha sido *la recepción de orientaciones educativas desde el centro para seguir en el hogar y recibir información sobre la forma de evaluar el aprendizaje del hijo*. Esto sugiere que los centros deben hacer principal hincapié en la forma de atender las necesidades educativas de sus alumnos más vulnerables, aspecto que está recogido en la legislación vigente actual, pero que entendemos que no ha llegado a su pleno desarrollo.
5. Por el contrario, el aspecto mejor valorado por las familias es la actitud del centro frente a la inclusión. El ítem que destaca por haber obtenido la mayor puntuación por parte de las familias es el que hace referencia a la *acogida del niño por parte del centro escolar*. Este dato sugiere que la actitud inicial del centro hacia la inclusión es positiva, matizándose esta afirmación a medida que se profundiza en la relación con el alumno y con la familia, lo que puede estar visibilizando una falta de información/formación sobre la manera de materializar la inclusión educativa.
6. Dentro de la dimensión evaluación psicopedagógica de las NEAE, el aspecto valorado con una puntuación más baja por las familias ha sido el relacionado con la *información y orientación recibida desde el centro en relación con las NEAE presentes y futuras de su hijo*.

7. La satisfacción de las familias de alumnos con NEAE con los apoyos que reciben por parte del sistema educativo no ha sido estadísticamente significativa en algunas variables estudiadas: parentesco, tamaño de la población de residencia y ocupación. Esto nos indica que existe una tendencia a la unanimidad en las percepciones de las familias sobre los apoyos que reciben del sistema educativo. Sin embargo, en otras variables como edad, nacionalidad y pertenencia a una asociación han demostrado ser estadísticamente significativas en la satisfacción de las familias. Por lo que respecta a la edad, las familias de alumnos más pequeños muestran una satisfacción más positiva de los apoyos recibidos. Estas familias llevan poco tiempo en el circuito de la educación inclusiva y pueden no haber acumulado suficientes frustraciones que acarreen un mayor nivel de insatisfacción general. Por su lado, las familias de nacionalidad no española pueden estar percibiendo una doble discriminación, al hecho de sentirse en un país extraño se añade la vulnerabilidad que supone que su hijo presente NEAE, lo que puede estar repercutiendo negativamente en esta percepción. Por último, el hecho de pertenecer a una asociación otorga a las familias una información sobre sus derechos y un respaldo que repercute en un mayor nivel de exigencia hacia los apoyos prestados por parte del sistema educativo, lo que deriva en que las familias que pertenecen a una asociación estén más empoderadas y muestren un mayor nivel de insatisfacción general sobre los apoyos que reciben.

Para finalizar, destacamos el valor que el cuestionario CPFASE va a aportar en el análisis de la percepción de las familias de alumnos con NEAE, más allá de aquellas con alumnos con NEE, y tradicionalmente no han sido consideradas, ni escuchadas. Familias de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), de alumnos con trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), de alumnos con especiales condiciones personales o de historia escolar, de alumnos con altas capacidades, etc. que van a tener la oportunidad de hacer visible la percepción que tienen sobre los apoyos que el sistema educativo presta a estos alumnos y a ellas mismas.



## **X. REFERENCIAS**



---

## 10. REFERENCIAS

- Abu-Hamour, B. y Muhaidat, M. (2014). Parents' Attitudes towards Inclusion of Students with Autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6) 567-579.
- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution. Hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*. Barcelona: Paidós
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Routledge Falmer. (Versión en Español: *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 2004)
- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En *Actas del Congreso Guztientzaco eskola: Donostia-San Sebastián. La respuesta a las necesidades en una escuela vasca inclusiva* (pp. 19-36). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of education*, XXI (3), 231-238.
- Ainscow, M. Howes, A. y Tweddle, D. (2006). Moving practice forward at the district level. En M. Ainscow y M. West (Eds.) *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration* (pp. 70-80). Berkshire: Open Univerity Press.
- Al Jabery, M. A., Arabiat, D.H., Al Khamra, H. A., Betawi, I. A y Jabbar, S. K. A. (2014). Parental Perceptionsof Services Provided for Children with Autism in Jordan. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 475-486. doi:10.1007/s10826-012-9703-0
- Alexander, RJ. (2006). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Diálogos.
- Alfonso, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9.

- Alsem, M. W., Verhoef, M., Gorter, J. W., Langezaal, L. C. M., Visser-Meily, J. M. A., y Ketelaar, M. (2016). Parents' perceptions of the services provided to children with cerebral palsy in the transition from preschool rehabilitation to school-based services. *Child: Care, Health and Development*, 42(4), 455–463. doi:10.1111/cch.12341
- Anderson, T, Howe, C, y Soden, R. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29(1), 1-32.
- Angarita, L. (2014). Estudio bibliométrico sobre uso de métodos y técnicas cualitativas en investigación publicada en bases de datos de uso común entre el 2011-2013. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(2), 67-76.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: *ACADI. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- Bagozzi, R.P. y Yi, Y. (2012). Specification, evaluation, and interpretation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(1), 8-34. doi: 10.1007/s11747-011-0278-x
- Bailey, D. B., y Bruder, M. B. (2005). Family outcomes of early intervention and early childhood special education: Issues and considerations. Recuperado el 31 de julio de 2019 de [http://ectacenter.org/~pdfs/eco/Family\\_Outcomes\\_Issues\\_01-17-05.pdf](http://ectacenter.org/~pdfs/eco/Family_Outcomes_Issues_01-17-05.pdf)
- Balcells-Balcells, A. (2011). *L'impacte dels serveis i la relació professional en la qualitat de vida de les famílies amb fills amb discapacitat intel·lectual*. (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull.

- 
- Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Barton, L. (2008). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349 (mayo-agosto) 137-152. Disponible en: [www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf)
- Barton, L. (comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Batagelj, V., y Mrvar, A. (1998). Pajek-program for large network analysis. *Connections*, 21(2), 47-57.
- Beltrán, J.A. (2011). La educación inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, 338, 5-9.
- Benítez, A.M. (2013). *Respuesta educativa de los centros docentes ante alumnos con Síndrome de Down: actitudes de los padres*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Bentler, P.M., (2007). On tests and índices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825-829. doi: <http://10.1016/j.paid.2006.09.024>
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. doi: [10.1037/0033-2909.107.2.238](https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238)
- Bernheimer, L.P, Gallimore, R. y Weisner, T.S. (1990) “Ecocultural theory as a context for the Individual Family Service Plan”. *Journal of Early Intervention*, 14, 219-233.
- Bernheimer, L.P. y Keogh, B.K. (1995). Wearing Intervencitinions into the Fabrico Everyday Life: An Approach to Family Assessment. *TECSE*, 15(4), 415-433.
- Blue-Banning, M. y Summers, J. A. (2004). Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Bolívar A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. John Wiley and Sons, Inc., New York. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>

- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B.Jordan de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., Ainscow, M. (Ed.) (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE (trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fuhem.
- Booth, T., Nes, K. y Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Börner, K., Huang, W., Linnemeier, M., Duhon, R., Phillips, P., Ma, N., y Price, M. (2010). Rete-netzwerk-red: Analyzing and visualizing scholarly networks using the network workbench tool. *Scientometrics*, 83(3), 86-876. doi: <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0149>
- Bornstein, M.H. (2002). Patrenting infants. En M.H. Borstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. Vol. 1 Children and Parenting (pp. 3-43). Mahwah, NJ: Erbaum.
- Braddock, J. H. y Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: achieving excellence and equity in American education*. Baltimore. Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355296.pdf>
- Bradley, R.H. (2002) Envioiremnt and parenting. En M.H. Borstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. Vol. 2. Biology and ecology of parenting (pp. 281-314). Mahwah, NJ: Erbaum
- Bradley, R.H. y Caldwell B.M. (1995). Caregiving and the regulation oh Child Growth and Developement: Describing Proximal Aspects of Caregiving Systems. *Developmental Review*, 15, 38-85.

- 
- Bristol City Council (2003). Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools. Disponible en: [www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset\\_id=34130303](http://www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303)
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.
- Bronfenbrenner, U. (1977a). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33(4), 199-212.
- Bronfenbrenner, U. (1977b). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.) *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Browne, M.W. y Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sage focus editions*, 154, 136-136. doi: <http://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H. y De los Santos-Roig, M. (2001). Consistencia Longitudinal de la Reflexividad-Impulsividad evaluada por el Matching Familiar figures test-20 (MFFT-20). *Clínica y Salud*, 12, 51-70.
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2) 11-22. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Cappe, E. (2012). Effet de l'Inclusion Sociale et Scolaire sur le Processus d'Ajustement et la Qualité de Vie des Parents d'un Enfant Présentant un Trouble du Spectre
-

- Autistique [Effect of Social and School Inclusion on Adjustment and Quality of Life of Parents with a Child Having an Autism Spectrum Disorder]. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*. 170(7), 471-475. [doi:10.1016/j.amp.2012.06.015](https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.06.015)
- Casanova, M.A y Rodríguez, H, (coords.) (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1990). *Las Necesidades Educativas Especiales en la reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Chou, C.P., y Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 37-55). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Chou, C.P., Bentler, P.M. y Satorra, A. (1991). Scaled test statistics and robust standard errors for non normal data in covariance structure analysis: a Montecarlo study. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 44(2), 347-357. [doi: 10.1111/j.2044-8317-1991-tb00966.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8317-1991-tb00966.x)
- Chu, S.Y., y Lo, Y.L. (2014). Taiwanese families' perspectives on learning disabilities: an exploratory study in three middle schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(2), 77-88. [doi:10.1111/1471-3802.12058](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12058)
- Cifuentes, A. y Fernández, M, (2010). The transformation of a school into a Learning Community: the "Apóstol San Pablo" School in Burgos (Spain). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24-1), 57-73.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., y Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 62 (7), 1382-1402. [doi: https://doi.org/10.1002/asi.21525](https://doi.org/10.1002/asi.21525)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., y Cohen, P. (1983). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Comisión Europea (2006). Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo COM (2006) 481. Bruselas, 8 de septiembre de 2006.
- Comisión Internacional de Tests (2000). *Directrices Internacionales para el uso de los Tests de la Comisión Internacional de Tests (ITC)* [Traducción de la Comisión de Tests del Colegio Oficial de Psicólogos, España]. Recuperado de <http://www.cop.es/index.php?page=directrices-internacionales>.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Editorial Grao.
- Costas, R. y Bordon, M. (2007). The h-index: Advantages, limitations and its relation with Othert Bibliometrics Indicators at the micro level. *Journal of Informetrics*, 1(3), 193-203. [doi: 10.1016/j.joi.2007.02.001](https://doi.org/10.1016/j.joi.2007.02.001)
- Crispiani, P., y C. Giaconi. 2009. *Qualità di vita e integrazione scolastica* [Quality of Life and School Inclusion]. Trento: Erickson.
- Cunningham, B. J. y Rosenbaum, P. L. (2014). Measure of processes of care: a review of 20 years of research. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56, 445-452.
- Darling Hammond, L. (2001). *El deseo de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Decreto 1151/1975 de 23 de mayo por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial.
- Decreto 39/1998 de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Decreto 37/2008 de 28 de marzo del Consell por el que establecen los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.
- Decreto 38/2008 de 28 de marzo del Consell por el que se establece el currículum del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Valenciana.
- Decreto 108/2014 de 4 de julio del Consell por el que se establece el curriculum y se despliega la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.

- Decreto 136/2015 que modifica el Decreto 108/2014 de 4 de Julio del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana y el Decreto 87/2015 de 5 de junio por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana.
- Decreto 104/2018 de 27 de Julio del Consell por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
- De Filippo, D. y Fernández, M. T. (2002). Bibliometría: importancia de los indicadores bibliométricos. Publicación de RECYT (Red de indicadores de ciencia y tecnología). Recuperado de [ricyt.org/index.php](http://ricyt.org/index.php)
- De Solla Price, D. J. (1965). Networks of Scientific Papers. *Science*, 149(3683), 510-515. [doi:10.1126/science.149.3683.510](https://doi.org/10.1126/science.149.3683.510)
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24-1), 19-30.
- Díez-Palomar, J., García, P., Molina, M. y Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24-1), 75-88.
- Dyson, A. (2001). L'equitat com al camí a l'excel·lència? Possibilitats i reptes en l'educació inclusiva. *Aloma. Revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 5, 91-106.
- Duhaney, L. M. G., y Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128. [doi:10.1177/074193250002100209](https://doi.org/10.1177/074193250002100209)
- Duque, E., Holland, Ch. y Rodríguez, J. (2012). Mixture, streaming e inclusión: tres formas de agrupar al alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 28-30.
- Echeita, G y Ainscow. M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

- 
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*, 349, 153-178.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 6(1), 5-12.
- Elbaum, B., Blatz, E. T., y Rodríguez, R. J. (2015). Parents' Experiences as Predictors of State Accountability Measures of Schools' Facilitation of Parent Involvement. *Remedial and Special Education*, 37(1), 15–27. [doi:10.1177/0741932515581494](https://doi.org/10.1177/0741932515581494)
- Elboj, C., Pugdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 91-103.
- Epstein, J. L. (2004). Foreword. En P. A. Edwards (Coord.). *Children's literacy development: making it happen through school, family and community involvement*. Boston: Pearson Education.
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. En M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook on the Sociology of education* (pp. 285-306). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95, 308-318. [doi:10.1080/00220670209596604](https://doi.org/10.1080/00220670209596604)
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

- Esnaola, I. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado. *APUNTS. Educación física y Deportes*, 80, 5-12.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fernández-Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Field, A. (2005). Reliability analysis. En Field, A. (ed.): *Discovering Statistics Using spss*. Cap. 15. (2ª ed). London: Sage.
- Fishman, C. E., y Nickerson, A. B. (2014). Motivations for Involvement: A Preliminary Investigation of Parents of Students with Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523–535. [doi:10.1007/s10826-013-9865-4](https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4)
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 72(6), 49-51.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education* 43(4), 451–465.
- Fonseca, C. y Omate, S. (2013). Os cusos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educaçao inclusiva. *Revista Brasileira de Educaçao Especial*, 19(3), 325-342.
- Fontana, A., Alvarado, A.L., Angulo, M., Marín, E. y Quirós, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electonic@ Educare*, XIII., 2, 17-35.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Fierro, A. (1981). *La personalidad del subnormal*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Filippov, S. (2014). Mapping Text and Data Mining In academic and Research Communities in Europe. *Lisbon Council special briefing*, 16. Recuperado el 28 de

- marzo de 2019 de <http://www.lisboncouncil.net/publication/publication/109-mapping-text-and-data-mining-in-academic-and-researchcommunities-in-europe.html>.
- Freixa, M. (2003). Diagnóstico del contexto familiar. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de Orientación y Tutoría* (pp.79-93). Barcelona: Praxis.
- Fornell, C. y Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservables variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 10(6), 1364-1370. doi: 10.2307/3151312
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde una perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 93-109.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 39-54.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en educación. Teoría e investigación*. Madrid: Pirámide.
- Gallimore, R., Weisner, T.S., Bernheimer, L.P., Guthrie, D. y Nihira, K. (1993). Family responses to Young children whith developmental delays: accomodation activity in ecological and cultural context. *American Journal on Mental Retardation*, 98(2), 185-206.
- Gallimore, R., Weisner, T.S., Kaufman, S.Z. y Bernheimer, L.P. (1989). The social construction of ecocultural niches: Family accomodation of developmentally delayed choldren. *American Journal on Mental Retardation*, 94(3), 216-230.
- García, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- García, C. y Yuste, M. (2012). La formación de las familias para el aprendizaje de la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 58-60.
- García, F.J. (1994). Interacción escuela-familia. En G. Musitu y P. Allat (coords.), *Psicosociología de la Familia* (pp. 273-292). Valencia: Albatros Educación.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 10(1) 251-264.

- García, J. (s.f.). Educación Especial e Integración Escolar. Recuperado el 20/02/19 de <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/EDUCACI%C3%93N%20ESPECIAL%20E%20INTEGRACI%C3%93N%20ESCOLAR.pdf>.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. y Parra, J. (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) 157-188.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425–437. doi:10.1174/021037003322553824
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247–265. doi:10.1174/113564006779173000
- Gascón, A. y Storch, J.G. (2006) *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático- Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 50-52.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-20). Barcelona: Horsori Editorial.
- Glasgow, N.A. y Whitney, P.J. (2009). *What Successful Schools Do to Involve Families*. London: Sage.
- Gómez, A, Munté, A y Sordé, T. (2014) Transforming schools through minority males' participation: overcoming cultural stereotypes and preventing violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(11), 2002-2020.
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Educación Inclusiva. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del S. XX a nuestros días. En *XV Coloquio de la Historia de la Educación* (pp. 429-440). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- 
- González, T. (2009). Itinerario de la educación especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. En M.R Berruezo y S. Conejero (coord.) XV Coloquio de Historia de la Educación, 1, 249-260.
- González, T. (2011). Modelos de escolarización: trayectoria histórica de la Educación Especial. *Educação e Filosofia Uberlandia*, 25(50), 691-716.
- Guirao, A. y Sepúlveda, L. (2012). El alumnado con necesidades educativas especiales. Una mirada histórica desde la Educación Especial desde normativas legales. *Qurrriculum*, 25, 77-102.
- Hall, C. M. (2011). Publish and perish? Bibliometric analysis, journal ranking and the assessment of research quality in tourism. *Tourism Management*, 32(1), 16-27.  
doi: <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2010.07.001>
- Hair, J.F., Black, W.C. Babin, B.J., Anderson, R.E. y Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6ª ed.). Upper Sadle River, NJ: Prentice Hall.
- Harman, H. H. (1980). *Análisis factorial moderno*. Madrid: Saltés.
- Harrison, P.J. (1995). Evaluating programs. En M.J. Hanson y E.W. Lynch (Eds.) *Early intervention: Implementing child and family services for infants and toddlers who are at risk or disabled* (2ª ed), (pp. 288-322). Austin, TX: Pro-Ed.
- Hattie, J.A. (2009). *Visible learning: A síntesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. New York: Taylor y Francis.
- Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austiri, TX: National Center for Family and Comrnunity Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hernández, E. (Coord.) (2002). *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*. Sevilla: Mergablum.
- Hinojo, F.J. (2004). La institución escolar y la familia: formas de trabajo colaborativo para la mejora de la calidad en la enseñanza. *Revista Educar*, enero-marzo, 43-52.

- Hinkin, T.R (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121. doi: <http://doi.org.10.1177/109442819800100106>
- Ho, E. y Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., y Sandler, H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. En E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, y H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 40-56). New York: Teachers College Press.
- Hotulainen, R. y Takala, M. (2014). Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154. doi: [10.1080/13603116.2012.759630](https://doi.org/10.1080/13603116.2012.759630)
- Hu, C. y Bentler, P.M. (1995). Evaluating model fit. En R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concept, issues and applications* (pp.76-99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hu, C. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, X., Turnbull, A., Summers, J. A., y Wang, M. (2015). Needs of Chinese Families With Children With Developmental Disabilities: A Qualitative Inquiry. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(1), 64-73. doi:[10.1111/jppi.12110](https://doi.org/10.1111/jppi.12110)
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- International Test Commission (2000). Directrices Internacionales para el Uso de los Tests de la Comisión Internacional de Tests (ITC) [Traducción de la Comisión de Tests del Colegio Oficial de Psicólogos, España]. Recuperado de <https://www.cop.es>.

- 
- Jephson, M. B. (1992). The purposes, importance, and feasibility of program evaluation in community based early intervention programs. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 252-261.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269. doi:10.1177/0042085905274540
- Jiménez, M.A. (2015). *La participación de las familias y otros agentes de la comunidad en la implementación de programas educativos en centros de educación primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1998). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- King, G., y Chiarello, L. (2014). Family-centered care for children with cerebral palsy: conceptual and practical considerations to advance care and practice. *Journal of Child Neurology*, 29, 1046-1054.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2ª ed.) New York: Guilford Press
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3ª ed.) New York: Guilford Press.
- Knoche, L., C. Peterson, C. Edwards, y Jeon, H.J. (2006). Child Care for Children with and without Disabilities: The Provider, Observer, and Parent Perspectives. *Early Childhood Research Quarterly* 21(1), 93-109. doi:10.1016/j.ecresq.2006.01.001
- Lalvani, P. (2015). Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers. *Internacional Journal of Disability, Development and Education*, 62, 379-393. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1029877>
- Lance, C., Butts, M. y Michels, L. (2006) The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say? *Organizational Research Methods*, 9, 202-220. doi:10.1177/10944 28105284919
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

- Lanners, R. y Mombaerts, D. (2000). Evaluation of parents' satisfaction with early intervention services within and among European countries: Construction and application of a new parent satisfaction scale. *Infants & Young Children*, 12(3), 61-70.
- Laws, G., y L. Millward. 2001. Predicting Parents' Satisfaction with the Education of Their Child with Down's Syndrome. *Educational Research* 43(2), 209-226. [doi:10.1080/00131880110051173](https://doi.org/10.1080/00131880110051173).
- Leal, L. (1999). A family center approach to people with mental retardation. Diane Browder, Editor, Innovations. American Association of mental retardation. (Trad. Castellano: Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia). *Cuadernos de buenas prácticas FEAPS*. Madrid: FEAPS.
- Leal, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad. Un estudio en la isla de Tenerife. *Revista Currículum*, 19, 211-220.
- Leyser, I., y Kirk, R. (2011). Parents' Perspectives on Inclusion and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators. *International Journal of Special Education* 26(2): 79-91. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ937177>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto).
- Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social de Minusválidos (BOE de 30 de abril).
- Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- Ley 11/2003 de 10 de abril de la Generalitat sobre el estatuto de las personas con discapacidad. (DOCV de 11 de abril).
- Ley de Instrucción Pública (1857). Recuperado en <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de octubre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (BOE de 21 de noviembre).

- 
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre).
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la calidad educativa, de 9 de diciembre (BOE de 10 de diciembre).
- Leyser, I., y R. Kirk. 2011. Parents' Perspectives on Inclusion and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators. *International Journal of Special Education* 26 (2), 79–91.  
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ937177>
- Loehlin, J. C., y Beaujean, A. A. (2017). *Latent Variable Models: An Introduction to Factor, Path, and Structural Equation Analysis*. New York, NY: Taylor y Francis.
- López-Borrull, A. y Canals, A. (2013). La colaboración científica en el marco de nuevas propuestas científicas: Open Science, e-Science y Big Data. En: V. Agulló, G. González y J. Gómez (coord.). *La colaboración científica: una aproximación multidisciplinar* (pp. 91-100). Valencia: Nau Llibres.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P.J. (2013). FACTOR 9.2: A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498. doi: [10.1177/0146621613487794](https://doi.org/10.1177/0146621613487794)
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Maeztu, B. (2004). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 20, 59-80.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios J. (coord.) (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Respuesta educativa a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. (3ª ed.) Madrid: Alianza Editorial.

- Marchesi A. (2004). La familia, entre el agobio y la despreocupación. En A. Marchesi (ed.), *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (pp. 197-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, N. y Ortoll, I. (2012). Grupos interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 34-36.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M. R. Roselló (eds.) *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 1-47). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- McWilliam, R. A., Lang, L., Vandivere, P., Angell, R., Collins, L. y Underdown, G. (1995). Satisfaction and Struggles Family Perceptions of Early Intervention Services. *Journal of Early Intervention*, 19(1), 24-42.
- MEC (1989). *Libro blanco para la reforma educativa*. Madrid: SGP del MEC
- Melkers, J. (1993). Bibliometrics as a tool for analysis of R&D impacts. En Evaluating R&D impacts, *Methods and practice* (pp. 43-61). Springer, Boston, MA.
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Mercer, N y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- Meyers, L.S., Gamst, G. y Guarino, A.J. (2006). *Applied multivariate research: Design and implications*. CA: Sage publications, Inc.
- Mikkelsen, N.E. (1959). A metropolitanarea in Denmark, Copenhagen. En R. Kugel y W. Wolfensberger (eds.), *Changing Pattern im residential Service for the mentally Retarded*. Washington, D.C.: Presidents´Committee on Mental Retardation
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London: Fulton
- Mirabal, I, (2012). *Relación que se establece entre las expectativas de padres y profesores de alumnos con necesidades educativas especiales sobre la atención escolar que*

- 
- reciben los hijos/alumnos y el progreso de los mismos.* (Tesis doctoral). Universidad de la Palmas de Gran Canaria.
- Mires, C. B., Lee, D. L., y McNaughton, D. (2018). Every child that is a foster child is marked from the beginning: The home-school communication experiences of foster parents of children with disabilities. *Child Abuse & Neglect*, 75, 61–72. doi:10.1016/j.chiabu.2017.07.023
- Montero, D. Etxabe, E. y López. A.L. (2017). Educación Secundaria y discapacidad Intelectual en Euskadi. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, 87.
- Montero, A. (2009). La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria*. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos/71-la-ley-de-instruccion-publica-ley-moyano-1857>
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: Algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado*, 14(2), 241-255.
- Muntaner, J.J. (2000). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En A. Miñambres, y G. Jové. *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad*, (pp. 77-95). Lleida: Universidad de Lleida.
- Muntaner, J.J. (2013) Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 2, 147-163.
- Navarro, D.; Gómez; T.; Escorcía, C.T. (2017). Satisfacción de las familias de alumnos con NEAE en referencia a los apoyos prestados por parte del sistema escolar. En A. Rodríguez-Martín (compilador). *Prácticas innovadoras e inclusivas. Retos y oportunidades*. (pp. 755-762). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Nirje, B. (1969). The normlization principle and its human management implications. En R. Kugel y W. Wolfensberger (eds.), *Changing Pattern im residential Service for*

- the mentally Retarded*. Washington, D.C.: Presidents' Committee on Mental Retardation.
- OCDE (2004). *Policy Brief. Education and Equity*. OECD Observer. <http://www.oecd.org>
- OCDE (2006). Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003. OECD, PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006.
- Ojala, M. y Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19.
- ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (1959). Declaración de los derechos del niño. Disponible en: <https://www.humanium.org/es/wpcontent/uploads/2013/09/Declaraci%C3%B3n-de-los-Derechos-del-Ni%C3%B1o1.pdf>
- ONU (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Orden 20/2019 de 30 de abril de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por el cual se regula la organización de respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. (DOGV de 3 de mayo).
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Cyber-bullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Palacios, J. y Paniagua, G. (1993). *Colaboración de los padres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998): La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44) Madrid: Alianza editorial.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISSES*, 8, 73-84.

- 
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Parrellada, C. (2008). ¿Se invaden, se necesitan...? *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 47-51.
- Parsons, S., Lewis, A. Davison, I., Ellins, J., y Robertson, C. (2009). Satisfaction with Educational Provision for Children with SEN or Disabilities: A National Postal Survey of the Views of Parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47. doi:10.1080/00131910802684755
- Peña, D. (2013). *Análisis de datos multivariantes*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Persson, O., R. Danell, J. Wiborg Schneider. (2009). How to use Bibexcel for various types of bibliometric analysis. En F. Åström, R., Danell, B. Larsen y J. Schneider, (Ed.), *Celebrating scholarly communication studies: A Festschrift for Olle Persson at his 60th Birthday*, (pp. 9-24). Leuven, Belgium: International Society for Scientometrics and Informetrics.
- Plan Nacional de Educación Especial (1978). Instituto Nacional de Educación Especial. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78936/00820083019361.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pinto, J. (2008). Educación Especial. Necesidades Educativas Especiales. Recuperado el 18 de diciembre de 2018 de <http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/nee.pdf>
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Manan, H., Marquis, J. y Wang, M. (2004). Calidad de vida familiar: un estudio cualitativo. *Siglo Cero*, 35 (211), 31-48.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., y San Juan, R. R. (2010). Parent–school relationships and children’s academic and social outcomes in public school pre kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269-292. doi:10.1016/j.jsp.2010.03.002
- Prytz-Nilsson, N. S. y Suarez, A. B. (2009). Estudio bibliométrico de las publicaciones científicas sobre el área de Habilidades Sociales en América Latina. (Tesis de grado no publicada), Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Puig, J.M. (Coord), Domenech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Grapara

- Racionero, S.; Ortega, S.; García, R. y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia: Barcelona.
- Ramos-Rodríguez, A. R., y Ruíz- Navarro, J. (2004). Changes in the intellectual structure of strategic management research: A bibliometric study of the Strategic Management Journal, 1980–2000. *Strategic Management Journal*, 25(10), 981-1004. [doi: https://doi.org/10.1002/smj.397](https://doi.org/10.1002/smj.397)
- Real Decreto 2828/1978 de 1 de diciembre por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a deficientes (BOE de 7 de diciembre).
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial (BOE de 22 de octubre).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial (BOE de 16 de marzo).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con NEE (BOE de 2 de junio).
- Real Decreto 1635/2009, de 30 de septiembre, por el que se regula la admisión de los alumnos en centros públicos (BOE de 3 de noviembre).
- Rizvi, S. (2015). Exploring British Pakistani mothers' perception of their child with disability: insights from a UK context. *Journal of research in Special Education Needs*, 17(2), 87-97. [doi: 10.1111/1471-3802.12111](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12111)
- Ryan, C., y Quinlan, E. (2017). Whoever shouts the loudest: Listening to parents of children with disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31, 203–214. [doi:10.1111/jar.12354](https://doi.org/10.1111/jar.12354)
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de pedagogía*, 238, 559-574.
- Rodrigo, J.M. y Palacios, J. (Coords.) (1998) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., y Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without attention-

- deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47,167-185. [doi:10.1016/j.jsp.2009.02.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.001)
- Rojas-Drummond, S.M., Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research* 39(1-2) 99–111.
- Romaní, F., Huamaní, C., y González-Alcaide, G. (2011). Estudios bibliométricos como línea de investigación en las ciencias biomédicas: una aproximación para el pregrado. *Cimel*, 14(1), 52-62.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J.C., González-Pineda, J.A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- Ruiz, E. (2009). *Síndrome de Down. La etapa escolar. Guía para profesores y familias*. Madrid: CEPE.
- Ruiz, J. e Ispizua, M.A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Ruiz, M.A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(3), 34-45.
- Saleh, L. (2004). Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España. En G. Echeita y M.A. Verdugo (comp.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva* (pp. 23-33). Salamanca: Publicaciones del INICO.
- San Fabián, J.L (1994). La participación. *Cuadernos de pedagogía*, 222, 18-21.
- Sánchez, A. y Torres J.A. (Coord.) (1998): *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Sánchez, J. (1996). *Jugando y aprendiendo juntos. Un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, L., Navarro, D., Gómez, M.T. (2018). La relación de las familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo con el entorno escolar. Revisión bibliométrica. En J.E. González (Ed.), *Nuevas enseñanzas superiores a partir de las TIC* (pp. 250-257). Madrid: Gedisa.
- Sánchez-Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Revista Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Satorra, A. y Bentler, P.M. (1994). Corrections to test statistics and standars errors in covariance structure ananalysis. En A. von Eye y C.C.Clogg (Eds.), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp.399-419). Newbury Park, CA: Sage.
- Sethi, V. y King, W.R. (1994). Development of measures to assess the extent to which and information tecnology application provides competitive advantage. *Management science*, 40(12), 1601-1627. doi: <http://doi.org/10.1287/mnsc.40.12.1601>.
- Scheerenberger, R.C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.
- Schenker, R. Rigbi, A.; Parush, S. y Yochman A. (2017). A Survey on Parent-Conductor Relationship: Unveiling the Black Box. *International Journal of Special Education*, 32(2), 387-412. doi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184113.pdf>
- Sheldon, S. B., y Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. doi:10.1177/001312402237212
- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S., y Blacher, J. (2018). Satisfaction With Individualized Education Programs Among Parents of Young Children With

- ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242–260. doi:  
<https://doi.org/10.1177/0014402917742923>
- Serdio, C. (2008). Familia y escuela: del desencuentro a la relación cooperativa. *Papeles salmantinos de Educación*, 10, 85-100.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y maestros*, 344, 31-34.
- 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.
- Snyder, S. y Sheehan, R. (1993). Program evaluation in early intervention. En W. Brown, S.K. Thurman y L.F. Pearl (Eds.), *Family-centered early intervention with infants and toddlers: Innovative cross-disciplinary approaches* (pp. 269-302). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Soto, A. (2000). *Integración en Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva. Valoración de ideas y actitudes de profesores, alumnos y padres*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.
- Soto, R. e Hinojo, F.J. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista Educación*, 28(2), 185-201.
- Stainback S. y Stainback, W. (1984). A Rationel for the Merger of Special and regular education. *Exceptinal children*, 2(51), 102-111.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007) *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Starr, E. M., y Foy, J. B. (2012). In Parents’ Voices: The Education of Children with Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education* 33(4): 207-216. doi:10.1177/0741932510383161
- Stokoe, H. (1996). Is early intervention evaluated in accord with principles of best practice? *Early Edition*, 4(8), 9-13.

- Syriopoulou-Delli, C.K. y Polychronopoulou, S.A. (2019). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 31-48. doi: [10.1080/20473869.2017.1359355](https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1359355)
- Tabachnick, B., y Fidell, G. (2007). *Using Multivariate Statistics*, (5ª ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tanaka, J.S., y Huba, G.H. (1989). A general coefficient of determination for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 42, 233-239. doi: [10.1111/j.2044-8317.1989.tb00912.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1989.tb00912.x)
- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., y Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38, 183-197. doi:[10.1080/10852352.2010.486297](https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297)
- Torres, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Revista Perspectiva Educativa* 49, (1), 62-89.
- Torres, J. A., Colmenero, M. J. y Hernández, A. (2008). *Aspectos generales y legislación internacional sobre educación especial*. Granada: Impredisur.
- Tranfield, D., Denyer, D., y Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence- informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222. doi: <https://doi.org/10.1111/14678551.00375>
- Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., Erwin, E. y Soodak, L. (2006) *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust* (5ª. Ed.) Columbus, OH i Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merill-Prentice Hall
- Turnbull, A., Turnbull, R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.

- 
- Underwood, K. (2010). Involving and Engaging Parents of Children with IEPs. *Exceptionality Education*, 20 (1), 18-36.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Genova: UNESCO
- UNESCO (1994). *Informe final. Confederación Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future*. Genova: UNESCO
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15.
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardó, M. y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El Proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, 82, 31-43.
- Van Eck, N. J., y Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. [doi: 10.1007/s11192-009-0146-3](https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3)
- Verdugo, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Monográfico. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M.A., Rodríguez-Aguilella, A., Sarto Martín, P., Calvo Álvarez, I., y Santamaría Domínguez, M. (2009). Situación Actual de la Inclusión Educativa en España. Informe de Investigación. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) e Instituto de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca (INICO).
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la Educación especial. *Estudios sobre educación*, 2, 129-143.
- Vianello, R., y Lanfranchi, S. (2015). Looking beyond the Alibi That Not Everything Function Perfectly in Italy: A Response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo. *European Journal of Special Needs Education* 30(4), 454-456. [doi:10.1080/08856257.2015.1079032](https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1079032)
-

- Vieneau, R. (2011). Integración escolar, inclusión escolar y pedagogía de la inclusión. En O. Moliner, (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 19-28). Castelló de la Plana: Publicacions de l'Universitat Jaume I.
- Villegas, M., Simón, C. y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2), 63-82.
- Vygostsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., y Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23, 140-155. doi:10.1177/1044207311425384
- Wang, M.C., Reynolds, M.C. y Walberg, H.J. (1986). Rethinking special education. *Educational Leadership*, 44(1), 26-31.
- Warnock, M. (1978). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*, 1, 45-73.
- Warren, S. (2017). Hidden voices: Parents' Perspectives on the barriers to and facilitators of inclusion on their preschool children with disabilities, working with families for inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 10, 151-174. doi:https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000010016
- Wegerif, R.B. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity* 6(3): 179-190.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 47-67. Disponible en: [www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf).
- Wheaton, B. Muthén, B. Alwin, D.F. y Summers, G.F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136. doi: [10.2307/270754](https://doi.org/10.2307/270754)
- Wheeldon, J., y Ahlberg, M. K. (2011). *Visualizing social science research: Maps, methods, & meaning*. London: Sage

- 
- White, H. D., y Griffith, B. C. (1981). Author cocitation: a literature measure of intellectual structure. *Journal of the association for information science and technology*, 32(3), 163-171. doi: <https://doi.org/10.1002/asi.4630320302>
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with Autistic Spectrum Disorders in mainstream schools: What Parents Say - and What Parents Want. *British Journal of Special Education*, 34 (3), 170-178. doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00473.x
- Will, M.C. (1986). Educating chikdren with learning problems: a shared reponsability: *Exceptinal children*, 52, 411-415.
- Wöbmann, L. y Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in European Education and training systems. analytical report for the European Commission. European Expert Network on Economics of Education (EENEE). Communication and Staff Working Paper by the European Commission.
- Woessmann, L. y Schuetz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European education and training systems*. Bruselas: European Commission Education and Culture.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Woods, A. D., Morrison, F. J., y Palincsar, A. S. (2018). Perceptions of communication practices among stakeholders in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(4), 209–224. doi: <https://doi.org/10.1177/1063426617733716>
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. Eloff, I., y Swart, E. (2007). Views of Inclusion: A Comparative Study of Parents' Perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special education*, 28(6), 356-365. doi: [10.1177/07419325070280060501](https://doi.org/10.1177/07419325070280060501)
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V. y Camba, R. (2017): Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 597-614. doi: [10.1080/08856257.2017.1386318](https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386318)
- Zou, K. H., Tuncali, K., y Silverman, S. G. (2003). Correlation and Simple Linear Regression. *Radiology*, 227, 617-628. doi: <https://doi.org/10.1148/radiol.2273011499>
-



# **ANEXOS**



## **ANEXO I a. Cuestionario de Percepción Familiar de los Apoyos recibidos del Sistema Educativo (versión inicial)**



Universidad  
Católica  
de Valencia  
San Vicente Mártir

# **CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN FAMILIAR CON LOS APOYOS RECIBIDOS DEL SISTEMA EDUCATIVO**

**Autores/as: Diego Navarro Mateu, Claudia Escorcía Mora, Teresa Gómez Domínguez**

Estamos llevando a cabo una investigación para conocer lo que piensan las familias de niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo, acerca de la calidad del apoyo ofrecido por el sistema educativo y las relaciones que se establecen con los profesionales que trabajan con sus hijos/as.

Su información nos puede ayudar a identificar los factores que favorecen o dificultan el proceso de inclusión, por lo que solicitamos su inestimable colaboración.

El cuestionario debe ser **CUMPLIMENTADO POR EL CUIDADOR PRINCIPAL**, es decir, la persona (padre, madre o familiar) que con mayor frecuencia se ocupe de los asuntos y necesidades relacionados con el niño/a, como, por ejemplo, la asistencia al centro escolar, vistas a especialistas etc.

**Instrucciones para rellenar el cuestionario:**

- Las preguntas deben ser contestadas según su experiencia personal
- Es importante que conteste a todas las preguntas.
- La escala de valoración para cada ítem es de cinco opciones, que pueden hacer referencia al nivel de satisfacción que se tiene frente a una situación y en otras ocasiones al grado de acuerdo con una afirmación.

<b>1</b>	Nunca
<b>2</b>	Casi Nunca
<b>3</b>	A veces
<b>4</b>	Casi Siempre
<b>5</b>	Siempre

<b>1</b>	Insatisfecho/a
<b>2</b>	Poco Satisfecho/a
<b>3</b>	A veces
<b>4</b>	Satisfecho/a
<b>5</b>	Muy Satisfecho/a

**BLOQUE I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CUIDADOR PRINCIPAL**

A. Género:     Masculino     Femenino

B. Edad: \_\_\_\_\_

C. ¿Cuál es su parentesco con el niño/a?

- Padre                       Madre                       Abuelo/a  
 Cuidador/a               Tutor                       Otros: \_\_\_\_\_

D. ¿Habitualmente lleva usted al niño/a al centro educativo?

- Sí                               No

E. Su nivel de estudios es (señale solo una opción):

- Sin estudios  
 Graduado Escolar / EGB / ESO  
 BUP / Bachillerato  
 FP / Ciclo Formativo Inicial/Medio  
 FP Grado Superior / Ciclo Formativo Superior  
 Diplomado / Licenciado / Graduado

F. Su ocupación actual es (señale tantas opciones como necesite): ¿Cuál es su actividad?

- Estudio                       Trabajo a tiempo completo     trabajo a tiempo parcial  
 Desempleado/a     Jubilado/a                                       Labores del hogar  
 Otro: \_\_\_\_\_

G. Su estado civil y/ o situación de convivencia es:

- Soltero/a                                       Casado/a o pareja de hecho  
 Separado-a/Divorciado-a                       Viudo/a

H. Lugar de residencia:

- menos de 5.000 habitantes  
 entre 5.000 y 15.000 habitantes  
 entre 15.000 y 30.000 habitantes  
 entre 30.00 y 100.000 habitantes  
 más de 100.000 habitantes

I. Su nacionalidad es: \_\_\_\_\_

J. Su idioma habitual es:

- Castellano                       Valenciano                                       Otro: \_\_\_\_\_

K. Pertenece usted a alguna asociación:

- Sí                                       No

En caso afirmativo, ¿Podría indicar cuál? \_\_\_\_\_

**BLOQUE II. INFORMACION SOBRE EL NIÑO/A**

A. Edad: \_\_\_\_\_ años y \_\_\_\_\_ meses

B. Género:  Masculino  Femenino

C. Número de Hermanos/as: \_\_\_\_\_

D. Lugar que ocupa: \_\_\_\_\_

E. ¿Podría usted indicar el tipo de apoyos que su hijo/a recibe tanto en el centro escolar como fuera de él? Por favor marque lo que corresponda.

En la escuela

Fuera del centro escolar

Profesor PT	
Audición y Lenguaje	
Fisioterapia	
Educador	
Otros	

Logopeda	
Fisioterapeuta	
Psicólogo	
Psiquiatra	
Terapia Ocupacional	
Profesor de Apoyo	
Otros	

F. ¿Quién le ha prescrito los apoyos?

Servicios Psicopedagógicos Escolares (públicos)	
Gabinete propio del centro escolar	
Médico	
Otros	

G. Indique si entre los motivos por los que el niño/a recibe apoyo se dan dificultades de: (Puede señalar más de una opción).

- Lenguaje y/o comunicación     Relación social     Factores de riesgo  
 Motores     Auditivos     Visuales  
 Intelectuales/Cognitivos     Otros: \_\_\_\_\_

H. ¿Tiene su hijo un diagnóstico clínico en relación a su dificultad?

Si  No  En proceso.

En caso afirmativo, ¿Podría indicar cuál? \_\_\_\_\_

I. ¿Tiene su hijo/a adaptación curricular en el centro?

Si  No  En proceso.

En caso afirmativa, indica cuál:

Significativa  No significativa

J. ¿Tiene su hijo/a reconocido un grado de discapacidad?

Si  No  En trámite

En caso afirmativo indicar el Grado:

Igual o menor del 32 %	
Del 33 % al 64 %	
Del 65% al 75 %	
Igual o mayor al 75 %	

K. ¿Tiene su hijo/a reconocido un grado de dependencia?

Si  No  En trámite

En caso afirmativo indicar grado:

Valorada	sin	
Grado I		
Grado II		
Grado III		

L. Qué necesidad específica de apoyo educativo (en adelante NEAE) presenta su hijo/a: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

M. Usted considera que la dificultad del niño/a tiene un carácter (marcar solo una):

Temporal  Permanente  No sabe /no contesta

### BLOQUE III. PROCESO DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LAS NEAE

Por favor marque lo que corresponda, teniendo en cuenta que:

<b>1</b>	Totalmente en desacuerdo
<b>2</b>	En desacuerdo
<b>3</b>	A veces
<b>4</b>	De acuerdo
<b>5</b>	Totalmente de acuerdo

<i>Durante el proceso de evaluación y diagnóstico de las NEAE de su hijo/a</i>					
1. ¿Siente usted que los profesionales que realizaron la evaluación de su hijo/a le hicieron participe en el proceso?					
	1	2	3	4	5
2. ¿Se le entregó copia del informe escrito de la evaluación?					
	1	2	3	4	5
3. ¿Siente usted que los profesionales que realizaron la evaluación de su hijo/a se implicaron en el proceso?					
	1	2	3	4	5
4. ¿Le explicaron los datos contenidos en el informe?					
	1	2	3	4	5
5. ¿Los profesionales que le entregaron el informe comentaron con usted sus preocupaciones futuras?					
	1	2	3	4	5

*En qué contextos se ha realizado la evaluación:*

Instalaciones de los profesionales (Gabinete)	
Hogar Familiar	
Aula,	
Otros	

*Para realizar la evaluación se ha contado con la colaboración y participación de:*

Familiares del niño	
Profesores	
Otros	

6. Está usted de acuerdo con la modalidad de escolarización de su hijo/a:					
	1	2	3	4	5

Nota: El concepto de implicarse debe entenderse como ser participe y/o estar comprometido con todos los aspectos relacionados con el niño/a.

## BLOQUE IV. VALORACIÓN COLEGIO Y RECURSOS

Por favor marque lo que corresponda, teniendo en cuenta que:

<b>1</b>	Insatisfecho/a
<b>2</b>	Poco satisfecho/a
<b>3</b>	Indiferente
<b>4</b>	Algo satisfecho/a
<b>5</b>	Muy satisfecho/a

**Nota:** Se entiende como currículo el plan de estudios y/o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

*Satisfacción en referencia a los apoyos a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que se prestan en el centro escolar al que asiste su hijo/a*

7. ¿Cómo valora el nivel de conocimiento del profesorado/a en relación a las NEAE de los alumnos/as?

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

8. ¿Qué opina de las políticas de admisión del centro escolar en relación a los alumnos/as con NEAE?

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

9. ¿Qué opina del currículo que ofrece el centro escolar a los alumnos/as con NEAE?

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

En caso de haber prescrito productos de apoyo para su hijo/a:

10. Ha resultado fácil la obtención de los mismos?

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

11. ¿Han recibido información relacionada con su uso?

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

12. El tiempo que ha tardado en facilitarlos ¿considera ha sido adecuado?

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

13. Considera que en el centro escolar hacen buen uso de los mismos?

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

<b>BLOQUE V. VALORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE USTED Y EL COLEGIO</b>
---

Por favor marque lo que corresponda, teniendo en cuenta que:

<b>1</b>	Totalmente en desacuerdo
<b>2</b>	En desacuerdo
<b>3</b>	A veces
<b>4</b>	De acuerdo
<b>5</b>	Totalmente de acuerdo

14. ¿Sintió usted que el centro escolar le consultó para el desarrollo de la adaptación curricular?					
	1	2	3	4	5
15. ¿Se siente satisfecho/a con su participación en el desarrollo de la adaptación curricular?					
	1	2	3	4	5
16. ¿Se le ha explicado en que consiste dicha adaptación?					
	1	2	3	4	5
17. ¿La adaptación curricular es revisada con regularidad?					
	1	2	3	4	5
18. ¿Son convocados a reuniones de seguimiento?					
	1	2	3	4	5
19. ¿Reciben alguna orientación o pautas educativas para seguir con su hijo/a en su hogar?					
	1	2	3	4	5
20. ¿Recibe información sobre la forma de evaluar los aprendizajes de su hijo/a?					
	1	2	3	4	5
21. ¿Considera que la evaluación de los aprendizajes de su hijo es la adecuada?					
	1	2	3	4	5
22. ¿Considera que el equipo educativo que interviene con su hijo/a está coordinado?					
	1	2	3	4	5
23. ¿La forma que tiene el colegio para comunicarle los progresos de su hijo/a es buena?					
	1	2	3	4	5

24. ¿Considera que lo que su hijo/a aprende en la escuela es adecuado a sus necesidades?	1	2	3	4	5
25. ¿Considera usted que su hijo/a avanza según su capacidad?	1	2	3	4	5
26. ¿Considera que están preparando a su hijo/a para su futuro?	1	2	3	4	5
27. ¿Las características de su hijo/a le han planteado algún problema durante su escolarización?	1	2	3	4	5
28. ¿Considera que falta formación para el profesorado que atiende a su hijo/a?	1	2	3	4	5
29. ¿En caso de que pertenezca a alguna asociación, considera que existe coordinación entre estos profesionales y los del centro?	1	2	3	4	5
30. ¿Existe coordinación entre el profesorado que da clases y el personal no docente (educadores, personal de comedor, monitores de clases extraescolares...)?	1	2	3	4	5
31. ¿Le ha ofrecido la escuela algún tipo de formación?	1	2	3	4	5
32. ¿Prestan atención a lo que usted les dice sin juzgarle a usted, a su hijo/a o a su familia?	1	2	3	4	5
33. ¿Muestran respeto por los valores y creencias de su familia?	1	2	3	4	5
34. ¿Está usted en general satisfecho/a con la atención educativa que recibe su hijo/a?	1	2	3	4	5

## BLOQUE VI. VALORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE USTED Y EL EQUIPO DOCENTE

Por favor marque lo que corresponda, teniendo en cuenta que:

<b>1</b>	Totalmente en desacuerdo
<b>2</b>	En desacuerdo
<b>3</b>	A veces
<b>4</b>	De acuerdo
<b>5</b>	Totalmente de acuerdo

35. ¿Considera que el equipo docente tiene altas expectativas con respecto al rendimiento académico de su hijo/a?		1	2	3	4	5
36. ¿Cuándo acude al centro escolar me siento acogido/a por parte de los profesionales?		1	2	3	4	5
37. ¿El contacto con los profesores de su hijo/a es bueno?		1	2	3	4	5
38. ¿Cree que los profesores están más interesados en conseguir buenos resultados que en los problemas personales de los alumnos/as?		1	2	3	4	5
39. ¿Los profesionales son cercanos/as y están abiertos/as a la comunicación?		1	2	3	4	5
40. ¿Los profesionales son receptivos/as a sus preocupaciones?		1	2	3	4	5
41. ¿La comunicación con los profesionales permiten el intercambio de sensaciones, sentimientos, dudas y temores?		1	2	3	4	5
42. ¿Cree que los profesores/as dan la clase a un ritmo fijo, aunque los alumnos/as necesiten más explicaciones o ayuda?		1	2	3	4	5
43. Valore el estado de satisfacción con los/las profesionales de apoyo		1	2	3	4	5

<b>BLOQUE VII. VALORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE EL NIÑO/A Y EL COLEGIO</b>
---

Por favor marque lo que corresponda, teniendo en cuenta que:

<b>1</b>	Totalmente en desacuerdo
<b>2</b>	En desacuerdo
<b>3</b>	A veces
<b>4</b>	De acuerdo
<b>5</b>	Totalmente de acuerdo

44. ¿Su hijo/a ha sido bien acogido en el centro escolar?					
	1	2	3	4	5
45. ¿Su hijo/a es incluido en todos los aspectos diarios del centro escolar?					
	1	2	3	4	5
46. ¿Ayudan y animan a su hijo/a a socializarse o desarrollar amistades con sus compañeros?					
	1	2	3	4	5
47. En el caso de que se haya producido la transición entre etapas educativas, ¿está usted satisfecho/a con la forma en que se ha llevado a cabo?					
	1	2	3	4	5

<b>BLOQUE VIII. VALORACIÓN GENERAL DE LA ATENCIÓN EN EL COLEGIO</b>
---

¿En general, cómo de satisfecho/as se sienten en relación a la forma en que han sido atendidas las NEAE de su hijo/a en el colegio?

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

Indique si alguna vez ha tenido que realizar alguna queja del apoyo que su hijo/a recibe

Sí:		No:	
-----	--	-----	--

¿A quien dirigió su queja?

Profesor/a	
Director/a	
Educador/a	
Orientador/a	
Tutor/a	
Inspector/a de zona	
Otros/as	

¿En qué consistía su queja? \_\_\_\_\_

¿Cómo de satisfecho/a se encuentra en relación a la respuesta recibida?

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

## ANEXO I b. Cuestionario de Percepción Familiar de los Apoyos recibidos del Sistema Educativo (versión final)



Facultad Magisterio y Ciencias de la Educación  
Departamento Educación Inclusiva, Desarrollo Sociocomunitario y  
Ciencias de la Ocupación

Esta investigación se está llevando a cabo con el fin de conocer la valoración de las familias de alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo, en relación a los servicios prestados por el centro escolar y el sistema educativo en general, así como las relaciones establecidas con los profesionales que intervienen con sus hijos/as.

La información facilitada será tratada de forma confidencial y con total respeto a la legislación vigente en materia de protección de datos (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal).

El cuestionario debe ser CUMPLIMENTADO POR EL TUTOR Y/O FAMILIAR, es decir, la persona (padre, madre o familiar) que con mayor frecuencia se ocupe de los asuntos y necesidades relacionados con el niño o la niña, como, por ejemplo, la asistencia al centro escolar, visitas a especialistas etc. En caso de que esta tarea sea compartida, rellenar el cuestionario de forma conjunta.

Instrucciones:

- Las preguntas deben ser contestadas según su experiencia personal
- Es importante que conteste a todas las preguntas.

### BLOQUE I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CUIDADOR PRINCIPAL

1.1. Edad:

1.2. ¿Cuál es su parentesco con el niño/a?

Selecciona todos los que correspondan.

- Padre
- Madre
- Cuidador/a
- Abuelo/a
- Tutor/a
- Otro:

1.3. Su nivel de estudios es (señale sólo una opción)

Marca solo un óvalo.

- Sin estudios
- Graduado Escolar / EGB / ESO
- BUP / Bachillerato

- FP / Ciclo Formativo Inicial/Medio Opción 4
- FP Grado Superior / Ciclo Formativo Superior
- Diplomado / Licenciado / Graduado universitario

1.4. Su ocupación actual es (señale tantas opciones como necesite):

Selecciona todos los que correspondan.

- Estudio
- Trabajo a tiempo completo
- Trabajo a tiempo parcial
- Desempleado/a
- Jubilado/a
- Labores del hogar
- Otros

1.5. Lugar de residencia:

Marca solo un óvalo.

- menos de 5.000 habitantes
- entre 5.000 y 15.000 habitantes
- entre 15.000 y 30.000 habitantes
- entre 30.000 y 100.000 habitantes
- más de 100.000 habitantes

1.6. Su nacionalidad es:

1.7. ¿Pertenece usted a alguna asociación relacionada con las necesidades educativas que presenta su hijo o hija?:

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

1.8. En caso afirmativo, ¿Podría indicar cuál?

## **BLOQUE II. INFORMACION SOBRE EL ALUMNO O ALUMNA**

2.1. Edad:

2.2. Género:

Marca solo un óvalo.

- Masculino
- Femenino

2.3. Indique en qué curso está escolarizado su hijo o hija:

Marca solo un óvalo.

- Infantil 1er. ciclo
- Infantil 2ºciclo
- 1º Primaria

- 2° Primaria
- 3° Primaria
- 4° Primaria
- 5° Primaria
- 6° Primaria
- 1° ESO
- 2° ESO
- 3° ESO
- 4° ESO
- 1° Bachiller
- 2° Bachiller
- FP Básica
- FP Media
- FP Superior

2.4. ¿Qué necesidad específica de apoyo educativo (en adelante NEAE) presenta su hijo/a?:

Selecciona todos los que correspondan.

- Discapacidad visual
- Discapacidad motriz
- Discapacidad auditiva
- Discapacidad intelectual
- Trastorno espectro autista (TEA)
- Trastornos graves de conducta
- Trastorno Déficit Atención con Hiperactividad (TDAH)
- Dificultades específicas de aprendizaje (Dislexia, discalculia, disortografía, disgrafía, inespecíficas)
- Altas capacidades
- Otras

2.5. Indique cuál o cuáles de estos ámbitos motiva la necesidad de prestación del apoyo: (Puede señalar más de una opción).

Selecciona todos los que correspondan.

- Lenguaje y/o comunicación
- Relación-social
- Motoras
- Auditivas
- Visuales
- Aprendizaje
- Atencionales
- Intelectuales/Cognitivas
- Otros

2.6. ¿Podría usted indicar el tipo de recursos personales prestados al alumno o alumna tanto en el centro escolar como fuera del mismo? Por favor marque lo que corresponda

	En el centro escolar	Fuera del centro escolar
Profesor PT-EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maestra AyL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fisioterapia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	En el centro escolar	Fuera del centro escolar
Educador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Logopeda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psicólogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psiquiatra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terapeuta ocupacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesor de apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7. ¿Quién le ha propuesto los apoyos? Marca solo un óvalo.

- Servicios Psicopedagógicos Escolares (públicos)
- Gabinete/Departamento orientación propio del centro escolar
- Médico (sanidad pública)
- Médico (sanidad privada)
- Otros. Indicar quienes...

2.8. ¿Tiene su hijo o hija alguna adaptación curricular en el centro? (Modificación de contenidos, metodologías, evaluación, etc. en el currículum del alumno o alumna)

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- En proceso
- No sabe/No contesta

2.9. En caso afirmativo, indica cuál:

Marca solo un óvalo.

- Significativa (ACIS)
- Adaptación de acceso al currículum (modificaciones metodológicas, evaluación...)
- Adaptaciones de acceso al currículum extraordinarias (recursos materiales/personales)
- Lo desconozco

2.10. ¿Utiliza su hijo o hija algún producto de apoyo?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

**BLOQUE III. PROCESO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS NEAE**

Durante el proceso de evaluación psicopedagógica de las NEAE de su hijo/a

3.1. ¿Sintió usted que los profesionales que realizaron la evaluación de su hijo/a le hicieron partícipe en el proceso? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

3.2. ¿Considera que las preguntas que le realizaron a usted para la evaluación y diagnóstico eran claras y comprensibles? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

3.3. ¿Siente usted que los profesionales que realizaron la evaluación de su hijo/a se implicaron en el proceso? (El concepto de implicarse debe entenderse como ser partícipe y/o estar comprometido con todos los aspectos relacionados con el niño/a). Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

3.4. ¿Le explicaron los datos contenidos en el informe? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

3.5. ¿Considera que fue suficientemente informado/a y orientado/a en relación a las NEAE de su hijo o hija presentes y futuras? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

3.6. ¿Está usted de acuerdo con la modalidad de escolarización de su hijo/a?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

3.7. ¿En qué contextos se ha realizado la evaluación psicopedagógica? (Puede señalar más de una opción si procede). Selecciona todos los que correspondan.

- Gabinete/Departamento orientación propio del centro escolar
- Hogar Familiar
- Aula
- Otros

3.8. ¿Cómo de satisfecho está en relación al proceso de evaluación psicopedagógica de su hijo o hija? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy insatisfecho      Totalmente satisfecho

#### **BLOQUE IV. VALORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE USTED Y EL CENTRO ESCOLAR**

4.1. ¿Tiene su hijo/a alguna adaptación curricular o cualquier otro tipo de medida de apoyo? Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sabe/No contesta

4.2. En caso afirmativo, ¿se le consultó para el desarrollo de la misma? Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sabe/No contesta

4.3. ¿Se le ha explicado en que consiste dicha medida? Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sabe/No contesta

4.4. ¿La medida adoptada es revisada con regularidad? Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sabe/No contesta

4.5. ¿Son convocados a reuniones de seguimiento? Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sabe/No contesta

4.6. ¿Reciben alguna orientación o pautas educativas desde el centro para seguir con su hijo/a en su hogar? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.7. ¿Recibe información sobre la forma de evaluar los aprendizajes de su hijo/a?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.8. ¿Considera que la evaluación de los aprendizajes de su hijo/a es la adecuada?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.9. ¿Considera que el equipo educativo que interviene con su hijo/a está coordinado?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.10. ¿La forma que tiene el Centro Escolar para comunicarle los progresos de su hijo/a es buena?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.11. ¿Considera que lo que su hijo/a aprende en la escuela es adecuado a sus necesidades?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.12. ¿Considera usted que su hijo/a avanza según su capacidad? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.13. ¿Considera que están preparando a su hijo/a para su futuro?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.14. ¿Considera que falta formación para el profesorado que atiende a su hijo/a?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.15. ¿En caso de que pertenezca a alguna asociación, considera que existe coordinación entre estos profesionales y los del centro? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.16. ¿Existe coordinación entre el profesorado que da clases y el personal no docente? (educadores, personal de comedor, monitores de actividades extraescolares...)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.17. ¿Prestan atención a lo que usted les dice sin juzgarle a usted, a su hijo/a o a su familia?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4.18. ¿Está usted en general satisfecho/a con la relación entre usted y el centro escolar?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

**BLOQUE V. VALORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE EL NIÑO/A Y EL CENTRO ESCOLAR**

Satisfacción en referencia a los apoyos a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que se prestan en el centro escolar al que asiste su hijo/a

5.1. ¿Cómo valora el nivel de conocimiento del profesorado/a en relación a las NEAE de los alumnos/as? Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy inadecuado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente de acuerdo

5.2. ¿Qué opina de la acogida del centro escolar en relación a los alumnos/as con NEAE?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy inadecuado      Totalmente de acuerdo

5.3. ¿Qué opina del currículo que ofrece el centro escolar a los alumnos/as con NEAE? (Se entiende como currículo el plan de estudios y/o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades). Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy adecuado      Totalmente inadecuado

5.4. ¿Tiene usted la percepción de que en el centro escolar valoran la diferencia como algo positivo? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

5.5. ¿Su hijo/a ha sido bien acogido en el centro escolar? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

5.6. ¿Su hijo/a es incluido en todos los aspectos diarios del centro escolar? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

5.7. ¿Ayudan y animan a su hijo/a a socializarse o desarrollar amistades con sus compañeros?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

5.8. En el caso de que se haya producido la transición entre etapas educativas, ¿está usted satisfecho/a con la forma en que se ha llevado a cabo? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

5.9. ¿Considera que la relación existente entre su hijo/a con sus compañeros es satisfactoria?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

5.10. En cuanto a los apoyos a alumnos con NEAE que se prestan en el centro escolar al que asiste su hijo/a, ¿ha resultado fácil la obtención de los mismos? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

5.11. Y ¿Han recibido información relacionada con su uso? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

5.12. Conteste solo en el caso de que su hijo/a reciba algún tipo de apoyo por parte de los siguientes profesionales, indicando el lugar donde se realiza. Marca solo un óvalo por fila.

	Dentro del aula	Fuera del aula
Profesor PT-Educación Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maestra de Audición y Lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fisioterapia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.13. ¿Participa su hijo/a en alguna actividad extraescolar de la que oferta el centro? Marca solo un óvalo.

- Sí
- No hay oferta de actividades
- No hay oferta de actividades en la que mi hijo pueda participar

5.14. En el caso de utilizar el comedor escolar, ¿considera que su hijo/a recibe una atención adecuada en el mismo? Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No necesita apoyo
- No sabe/No contesta

5.15. ¿Considera que en los tiempos no lectivos (patio, salida, entrada...) recibe su hijo/a los apoyos que necesita? Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sabe/No contesta

#### **BLOQUE VI. VALORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE USTED Y EL EQUIPO DOCENTE**

6.1. ¿Considera que el equipo docente tiene altas expectativas con respecto al rendimiento académico de su hijo/a? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

6.2. ¿Cuándo acude al centro escolar se siente acogido/a por parte de los profesionales del centro educativo? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

6.3. ¿Los profesionales del centro educativo son cercanos/as y están abiertos/as a la comunicación? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

6.4. ¿Cree que los profesores están más interesados en conseguir buenos resultados que en los problemas personales de los alumnos/as? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

6.5. ¿Cree que los profesores/as son flexibles y se adaptan a la individualidad de los niños y niñas? Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

**BLOQUE VII. VALORACIÓN GENERAL DE LA ATENCIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR**

7.1. ¿En general, cómo de satisfechos/as se sienten en relación a la forma en que han sido atendidas las NEAE de su hijo/a en el centro escolar?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy insatisfecho      Totalmente satisfecho

7.2. Indique si alguna vez ha tenido que realizar alguna queja del apoyo que su hijo/a recibe.

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

7.3. En caso afirmativo, ¿a quién dirigió su queja? Selecciona todos los que correspondan.

- Profesor/a
- Director/a
- Educador/a
- Orientador/a
- Tutor/a
- Inspector/a de zona
- Otros/as

7.4. ¿En qué consistía su queja?

7.5. ¿Cómo de satisfecho/a se encuentra en relación a la respuesta recibida? Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy insatisfecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente satisfecho

Explique brevemente por qué...

**Muchas gracias por su colaboración.**

Sus respuestas formarán parte de una investigación que esperamos contribuya a la mejora de los servicios de apoyo del sistema educativo.



## **ANEXO II. Guía para la validación por Juicio de Expertos del cuestionario CPFASE dirigido a describir la percepción familiar de los apoyos recibidos por el sistema educativo.**

### **INTRUCCIONES**

A continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas con la forma y contenido del *CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN FAMILIAR DE LOS APOYOS RECIBIDOS POR EL SISTEMA EDUCATIVO (CPFASE)*. Les rogamos contesten según su criterio valorando los aspectos referenciados de cada apartado marcando la casilla correspondiente.

Le informamos que la estructura separada por bloques del CPFASE no figurará en la versión final, sino que existirá una continuidad en las preguntas. La actual presentación tiene la finalidad de facilitar su valoración.

Nombre:

---

### **Parte I. Carta de presentación del cuestionario**

*(Marque con una X su valoración)*

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Claridad de los planteamientos				
Adecuación a los destinatarios				
Longitud del texto				
Calidad del contenido				

Modificaciones que haría a la carta de presentación:

**Parte II. Instrucciones para el proceso de respuesta**

*(Marque con una X su valoración)*

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Claridad				
Adecuación				
Cantidad				
Calidad				

<p>Modificaciones que haría a las instrucciones:</p>    
--

**Parte III. Preguntas del cuestionario**

*(Marque con una X su valoración)*

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Orden lógico de presentación				
Claridad en la redacción				
Adecuación de las opciones de respuesta				
Cantidad de preguntas				
Adecuación a los destinatarios				
Eficacia para proporcionar los datos requeridos				

<p>Modificaciones que haría a las preguntas:</p>    
--

<p>Preguntas que agregaría:</p>    
---

**Parte IV. Valoración general del cuestionario***(Marque con una X su valoración)*

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Validez de contenido del cuestionario				

Percepción general sobre el cuestionario:

Observaciones y recomendaciones:

Gracias por su valioso aporte a nuestra investigación



## **ANEXO III. Carta de presentación a los miembros del juicio de expertos**

Estimado compañero:

Desde el Grupo de Investigación en Educación Inclusiva de la Universidad católica de Valencia San Vicente Mártir., estamos desarrollando un cuestionario, con la finalidad de valorar la percepción de las familias, en referencia a los servicios de apoyo recibidos por parte del sistema escolar y deseamos invitarte a formar parte del Grupo de Expertos, que van a revisar el cuestionario desarrollado, y por este motivo nos ponemos en contacto contigo y solicitamos tu colaboración en calidad de experto en este ámbito.

Nos gustaría pudieras cumplimentar la ficha que te adjuntamos, con la finalidad de depurar el cuestionario, y posteriormente poder aplicarlo al mayor número de familias que podamos.

El mismo, nos ofrecerá información que nos ayudará a valorar hasta qué punto la escuela atiende a los alumnos con necesidades de apoyo educativo y a sus familias, cumpliendo así con las funciones que tiene encomendadas.

Nos gustaría obtener tu respuesta tan pronto como sea posible, pero, no obstante, nos hemos fijado de plazo hasta el 11 de abril, una vez finalizado el periodo festivo.

Agradeciendo de antemano tu colaboración. Recibe un cordial saludo,

Diego Navarro Mateu

Grupo de Investigación en Educación Inclusiva.  
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.