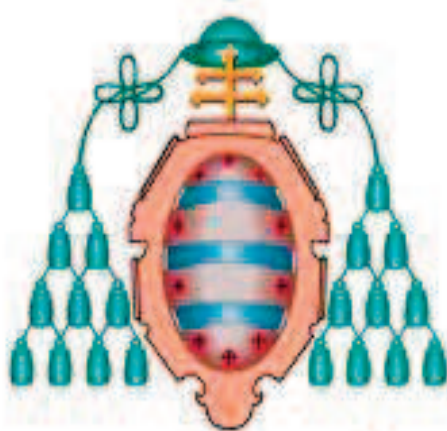


# MASTER INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA (2011-2012)

## PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN LA ESCUELA INCLUSIVA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

JUNIO 2012



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

| GARRIDO FERNÁNDEZ-LLAMAZARES, Marta

71669707M

Tutor Académico: BURGUERA CONDON, Joaquín Lorenzo

PÉREZ HERRERO, María del Henar

**MASTER INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIO-  
EDUCATIVA (2011-2012)**



**Título del Trabajo:** “Participación de las familias de alumnos de Educación Infantil y Primaria en la Escuela Inclusiva. Un estudio exploratorio”.

**Alumna:** Marta Garrido Fernández-Llamazares

**Firma:**

**Tutor/a Académico:** Joaquín Lorenzo Burguera Condon

**Firma:**

**Tutor/a Académico:** María del Henar Pérez Herrero

**Firma:**

**Mes y año de presentación:** Junio del 2012

La diversidad no es vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos”

(Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughen y Show. 2000)

## CONTENIDO

---

1. Introducción.....	6
1.2 Justificación e interés del tema.....	7
1.2.1 Atención a la diversidad .....	7
1.2.2 Escuela Inclusiva .....	9
1.2.3 Familias e inclusión .....	11
1.3 Descripción y contextualización de la institución: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica .....	13
1.3.1. Seguimiento y evaluación del Plan de Actuación: .....	16
1.3.2 Estimación general de intervenciones (datos cuantitativos) curso 2010/1011:.....	18
1.3.3 Seguimiento y evaluación del Plan de Trabajo .....	19
1.3.4 Planificación general de las actuaciones del EOEP .....	19
1.3.5 Cuestiones específicas de procedimiento en la evaluación psicopedagógica.....	21
2. Marco teórico y normativo.....	22
2.1 Marco teórico .....	22
2.1.1 La Educación inclusiva y escuelas inclusivas .....	22
2.1.2 La función educativa de la familia .....	28
2.1.3 La participación de las familias en la escuela .....	29
2.2 Marco normativo .....	36
3. Diseño metodológico.....	40
3.1 Objetivos de la investigación .....	40
3.2 Método de investigación .....	41
3.2.2 Muestra de estudio y Procedimientos de recogida de información ...	42
4. Presentación y análisis de la información.....	46
4.1 Dimensión I. Características sociodemográficas de la muestra.....	46

4.2 Dimensión II. Nivel de participación en el Centro Escolar de las personas participantes.....	49
4.3 Dimensión III. Nivel de colaboración entre el centro Y LAS familias .....	51
4.4 Dimensión IV. Cambios deseados por las familias en el centro educativo .....	56
5. conclusiones y propuestas.....	57
6. referencias bibliográficas .....	60
Anexos.....	68
Anexo I: Cuestionario para las familias .....	68
Anexo II: Resultados de la prueba piloto.....	70
ANEXO III: Actuaciones específicas del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en el EOEP.....	75

*“Plantear en el aula que todos somos diferentes en alguna manera es una opción mucho más enriquecedora que plantear que todos somos iguales excepto «Pedro»”*

*(Parrilla, 2005, pág. 121)*

## 1. INTRODUCCIÓN

---

El trabajo que se presenta a continuación, aborda desde una perspectiva inclusiva la participación de las familias de los/las alumnos/as de infantil y primaria en la escuela.

El planteamiento de este trabajo parte de la propuesta por parte de **Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica General de Oviedo** (en adelante E.O.E.P.) del estudio de la escuela inclusiva y más en concreto, de la participación de las familias en dicha escuela, siendo un tema poco estudiado pero de mucho interés en la actualidad, en particular para el Equipo de Orientación donde he desarrollado las prácticas del Máster de Intervención e Investigación socioeducativa 2011/2012.

Este trabajo consta de dos partes: una parte teórica y una parte empírica. En la parte teórica se abordará el tema de la inclusión, la escuela inclusiva y la relación y participación de las familias en la escuela inclusiva. A continuación se presenta el trabajo de campo, que incluye el diseño metodológico del trabajo, donde se describe el proceso de detección de necesidades y de recogida de información, y la presentación de los resultados y conclusiones obtenidas. Por último, se presentan las implicaciones para la práctica socioeducativa y las propuestas de mejora y/o intervención.

*“Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable...”*

*(Robert Barth 1990, tomado de Stainback)  
y Stainback 2004, pág. 26).*

## 1.2 JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

---

El tema de la educación inclusiva en general, y de la participación de las familias en la educación de sus hijos/as, es algo bastante desconocido hoy en día y en proceso de estudio e implantación, de ahí que se comience este trabajo con una introducción personal sobre el tema.

El concepto de educación inclusiva constituyó uno de los pilares fundamentales de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada en junio de 1994 (UNESCO, 1994). Siendo el documento internacional más relevante sobre Necesidades Educativas Especiales.

Como afirma Ainscow (2003: 2) haciendo referencia a la Declaración de Salamanca *“Todo menor con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor que cubra dichas necesidades”*. Asegurando que las escuelas con una orientación inclusiva son **“el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos”**.

Desde el Equipo de Orientación, como hemos explicado anteriormente, trabajan por y para atender a la diversidad del alumnado y en concreto a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales para que desarrollen todas sus capacidades y potencialidades.

---

### 1.2.1 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

---

La expresión **“atención a la diversidad”** empieza a difundirse en el ámbito educativo a principios de los años noventa, teniendo en cuenta la realidad social que entonces se vivía, aunque no se sabía utilizar con exactitud y había muchas dudas y confusiones al respecto.

Aún en nuestros días, sigue habiendo un cierto desconocimiento ante el término de “diversidad”, por lo que se considera necesario hacer una breve aclaración sobre el tema.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales, tal y como lo conocemos, implica que cualquier alumno o alumna que se encuentre algún tipo de barrera que le impida progresar en sus aprendizajes escolares, tenga derecho a recibir las ayudas o recursos especiales que necesite para solucionar ese problema, de forma puntual o permanente y en un contexto lo más normalizado posible.

Las diferencias entre las personas, pueden ser entendidas y vividas de dos formas; como un tesoro o como una carga. Si las diferencias se entienden y respetan, al final serán algo muy valioso con lo que aprendamos a valorar y aceptar todo aquello que no es igual a nosotros.

La diversidad, es un concepto amplio, que incluye una gran variedad de términos asociados y posibilidades. En la sociedad actual todo es diversidad; ninguna persona es igual a otra, y cada uno tenemos unas cualidades y características que nos hacen diferentes a los demás. Todo lo que tenemos alrededor es diversidad, incluso nosotros mismos.

La diversidad abarca desde el género, los estilos de aprendizaje de cada uno o la edad, hasta las diferencias intelectuales o la discapacidad, ya sea esta física, psíquica, sensorial, etc. Algunas de ellas, se incluyen en el apartado de ámbito educativo que se denomina Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 73, *“se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales el que requiera, 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”*.

Dentro de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, estaría aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, de lenguaje, de lectura, problemas con las áreas, trastornos de comportamiento (TGD) -que han aumentado muchísimo durante los últimos años-, dificultades de adaptación o socialización, alumnos con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales o alumnos de altas capacidades.



Pero no debemos de olvidar nunca, que todo el alumnado, ha de recibir una respuesta educativa acorde a sus capacidades y características, es decir, considerar que la atención a la diversidad afecta a todo el alumnado.

Una definición de atención a la diversidad acorde con los planteamientos que defenderemos a lo largo de este trabajo la encontramos en las siguientes líneas:

*“La atención a la diversidad implica fijarse en las características peculiares de cada alumno. En lo que cada uno puede hacer, en sus capacidades, y no sólo en sus limitaciones; aunque estas últimas deberán ser evaluadas y valoradas para tomarlas como punto de partida en el proceso de desarrollo de las potencialidades del alumnado. En cualquier acción educativa hay que tener siempre presente la atención a la diversidad.”*(Bisquerra, 2011:1)

---

## 1.2.2 ESCUELA INCLUSIVA

---

La Escuela Inclusiva es un término que surgió a los años 90 y que quiere superar el concepto de integración, ampliando y mejorando su significado, y, por supuesto, es todo lo contrario de escuela exclusiva. Es aquella escuela que incluye a todos y a todas, reconociendo la realidad plural que tenemos hoy en día en nuestra sociedad y que respeta y valora el derecho a la diversidad.

La Fundación HINENI (2000:8) define la educación inclusiva como aquella educación que “implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales”.

En la escuela inclusiva no existen requisitos ni mecanismos de selección para acceder a ella; todos los alumnos y alumnas se benefician de una enseñanza adaptada a sus capacidades y a sus necesidades.

Es una escuela que no trata a la diferencia como un problema, sino como un valor que se debe integrar e incluir para el bien del grupo y de cada individuo, mediante la solidaridad, el respeto y la coherencia. Es la escuela que quiere hacer realidad conceptos como “derecho a la diversidad”, “escuelas comprensivas”, “educación individualizada o personalizada”, etc.

El modelo de la escuela inclusiva, es aquel que aporta una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, sin tener en cuenta sus circunstancias sociales, económicas, culturales, de género, físicas o cognitivas.

En el año 2000, en el Foro Mundial sobre educación que tuvo lugar en Dakar, la propuesta de escuela inclusiva fue considerada como el modelo hacia el cual deben dirigirse todas las instancias educativas, para atender de una forma correcta todas las necesidades que puedan presentarse.

Como defienden Giné i Giné (2001), Parrilla (2007), Arnaiz (2003) y Moraña (2002), el concepto de inclusión es mucho más amplio que el concepto de integración ya que está relacionado concretamente con la naturaleza de la educación y las escuelas; supone el aprendizaje conjunto de los estudiantes de una misma comunidad, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. La inclusión es un proceso en el que se deben eliminar todas las barreras ya que “inclusión” implica que todos los individuos aprendan juntos, independientemente de sus condiciones, es decir, incluyendo a todos los alumnos y alumnas, sin discriminación de ningún tipo. Es una forma de dar respuesta a la diversidad de la que hablábamos anteriormente, que defiende que es el sistema escolar el que debe de adaptarse a los alumnos y alumnas, y no al revés.

Jiménez León (2010:7), señala las **principales diferencias** entre integración e inclusión:

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<p>La <b>integración</b> se basa en la <b>normalización de la vida de los alumnos/as</b> con necesidades educativas especiales.</p>	<p>La inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que es un objetivo prioritario y <b>se dirige a todos los alumnos/as</b>, pues la heterogeneidad es entendida como normal.</p>
<p>La <b>integración</b> se centra en los <b>alumnos/as</b> con necesidades educativas especiales, <b>para los que se habilitan determinados</b> apoyos, recursos y profesionales.</p>	<p>La inclusión <b>se basa en un modelo sociocomunitario</b> en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, <b>donde todos sus miembros están capacitados</b> para atender la diversidad.</p>
<p>La <b>integración</b> propone la adaptación curricular <b>como medida de superación de las diferencias de los alumnos/as especiales.</b></p>	<p>La inclusión <b>propone un currículo común</b> para todos/as en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.</p>
<p>La <b>integración</b> supone, la existencia de una anterior separación o segregación, donde <b>sistema permanece intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él.</b></p>	<p>La inclusión <b>supone un sistema único para todos/as</b>, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional para adaptarse a la diversidad de la población escolar.</p>

Tabla 1. Principales diferencias entre integración e inclusión. Jiménez León (2010:7)

### 1.2.3 FAMILIAS E INCLUSIÓN

La inclusión determina la diversidad como lo normal, es decir, que existan diferencias es lo habitual. En una educación inclusiva, todos los componentes han de estar unidos y colaborar, tanto los centros educativos, como las familias y la sociedad en general, todos debemos ir en la misma dirección el mismo camino y tener las mismas metas.

Por eso es imprescindible la buena relación, la colaboración y la participación de las familias en las escuelas, como una parte más que compone ese todo de la escuela inclusiva. Martínez González, Rodríguez Ruiz y Gimeno Esteo (2010:2) afirman que familia y escuela *“necesitan relacionarse, comunicarse, colaborar, compartir expectativas, acciones y recursos; y también necesitan conocerse, identificar sus potencialidades y limitaciones mutuas y analizar conjuntamente cómo pueden ayudarse para encaminar mejor sus acciones a la consecución de ese objetivo común”*.

Es imprescindible que exista una estrecha participación y colaboración de las familias con la escuela, ya que comparten responsabilidades educativas en cuanto a la educación integral e inclusiva de sus hijos e hijas. La línea de acción debe llevarse de manera conjunta que favorezca el intercambio de información entre unos y otros y trabajar de forma unida, por el bien de los niños y niñas, para conseguir su desarrollo emocional, intelectual y social.

Autores como Abelló (2007), Garreta (2007, 2008) o Martínez (1994, 1996) aseguran que la relación positiva de las familias con la escuela, hace mejorar la autoestima de los niños y niñas, su rendimiento académico y sus actitudes. Que se produzca este tipo de relación, no solamente le compete a las familias, sino que son los centros educativos los que deben responder a las necesidades y peticiones de colaboración de las familias, habiendo un feedback entre unos y otros, trabajando del mismo modo y con la misma intensidad.

Si el sistema educativo da respuesta a estas necesidades sociales y familiares, las familias también tienen que implicarse en la educación de sus hijos e hijas y en las diferentes actividades del centro educativo, promoviendo la participación y el interés en el resto de familias que no están informadas sobre la importancia de este tema o que no tienen mucho interés por desconocimiento de lo que esta tarea implica y repercute en sus hijos e hijas.

Por supuesto, hay que tener en cuenta, que hoy en día el término “familia” abarca muchos y diversos modelos familiares, y todo esto también influye en las relaciones con los centros educativos, entre otras cosas; por eso debemos tener siempre presente cada caso de forma individual, y evitar las

generalizaciones, como hemos visto anteriormente cuando hablábamos de diversidad.

Como veremos más adelante, hay muchas estrategias y actividades para una mayor y mejor implicación de las familias en los centros educativos además de disponer de otro tipo de estrategias de los centros para atender mejor a las familias y tener una mejor relación, independientemente del tipo de familia y de situación familiar.

### 1.3 DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN: EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA

---

Como se ha dicho anteriormente, la elaboración de este trabajo surge a partir del interés manifestado por el E.O.E.P. de Oviedo, donde se han realizado las prácticas del Máster junto a la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad. Dentro de la contextualización, nos parece oportuno aportar algunos datos sobre el E.O.E.P., ya que ha sido un pilar fundamental para elaborar el trabajo.

El E.O.E.P. de Oviedo fue creado en virtud de lo dispuesto en el punto décimo de la Orden de 9 de diciembre de 1992 (BOE de 18/12/92), por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y comenzó a funcionar como Equipo Multiprofesional de Orientación en el año 1982, compuesto por 6 profesionales: 2 Psicólogas, 2 pedagogos, 2 trabajadoras sociales y un medico.

En este momento el E.O.E.P. de Oviedo desarrolla su labor profesional en las etapas de Educación Infantil y Primaria, basándose en programas con los que se intenta dar respuesta a las necesidades de intervención que se demandan desde los centros y a las prioridades que, cada curso escolar, marcan las instrucciones de la Consejería de Educación, trabajando con los siguientes **programas de actuación** en los centros educativos:

---

Programa de Atención a la Diversidad

---

Programa de Asesoramiento a la Acción Tutorial

---

---

Programa de Acompañamiento para el Alumnado y sus Familias en el paso de la Etapa de Infantil a Primaria y de Primaria a Secundaria  
Evaluación Socio-Psicopedagógica y Dictamen de Escolarización  
Programa de Intervención y Seguimiento del Absentismo Escolar  
Programa de Atención a la Infancia en situación de Desprotección  
Programa de Participación y Convivencia  
Programa de Acogida Sociolingüística para el Alumnado Inmigrante o Alumnado de Incorporación Tardía

---

Tabla 2. Programas de actuación del EOEP en los centros educativos

Los E.O.E.P. tienen como finalidad colaborar con los centros educativos en la consecución de los objetivos educativos marcados. Todo ello se lleva a cabo a través de **dos líneas de intervención**:

#### **A) Funciones de apoyo especializado en los centros de Educación Infantil y Primaria.**

La intervención de los Equipos en los colegios de Educación Infantil y Primaria se desarrolla en el marco de las actividades de planificación educativa y desarrollo curricular que se lleven a cabo en los centros educativos (Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Etapa, programaciones de aula y adaptaciones curriculares individualizadas).

Las funciones de los Equipos aportan a través de su participación en las respectivas Comisiones de Coordinación Pedagógica (CCP), apoyo especializado a los centros educativos.

Estas funciones pueden organizarse en tres bloques:

- Funciones de colaboración en los procesos de elaboración, aplicación, evaluación y revisión de los Proyectos Curriculares.
- Funciones relacionadas con la atención individualizada a alumnos.
- Funciones dirigidas a promover la cooperación entre los centros educativos y las familias.

## **B) Funciones relacionadas con el sector de su responsabilidad.**

En el ámbito del sector, los equipos de orientación educativa desarrollan una serie de funciones que pueden agruparse en tres categorías:

- Funciones de evaluación psicopedagógica de alumnos con necesidades educativas especiales y de orientación hacia la modalidad de escolarización más adecuada.
- Funciones de colaboración y coordinación con otras instancias e instituciones.
- Funciones relacionadas con la elaboración y difusión de materiales psicopedagógicos que sean de utilidad para el profesorado.

De esta forma, cada equipo de orientación tiene asignado un sector donde desarrolla las funciones generales y, además, cada miembro del equipo se dedica a uno o varios centros educativos que atiende con regularidad (en nuestro caso semanalmente). Cada orientador/a, a su vez, tiene asignados y es responsable de un número determinado de centros, que, una vez consensuado el plan de actuación con ellos, pasarán a tener una atención semanal o periódica según necesidades y programas a desarrollar.

El EOEP de Oviedo, dentro de su organización favorecerá la intervención de otros miembros del equipo en un centro, además del/la profesional de la orientación responsable y el/la profesor/a técnico de servicios a la comunidad, en tareas o programas concretos que así lo requieran.

En centros donde intervienen dos equipos o más, la coordinación debe ser un elemento prioritario en todas las acciones, por ello, se favorecerán las acciones que ayuden a conseguir una línea de trabajo común.

Respecto a la composición de los Equipos Generales, donde hemos trabajado estos meses, están compuestos por dos tipos de profesionales: orientadores/as con la especialidad de Psicología y Pedagogía y profesores/as Técnicos de Servicios a la Comunidad (y en algunos casos también profesores/as de Audición y Lenguaje).

En concreto la plantilla del equipo está formada por 11 personas (8 orientadores/as educativos, 3 profesores técnicos de servicios a la comunidad (en adelante PTSC).

Las prácticas del Máster las realicé con la profesora técnica de Servicios a la Comunidad, cuyas actuaciones y funciones pueden verse en el Anexo III, pero que se centra fundamentalmente en los aspectos del contextos sociales y familiares que afectan directa o indirectamente a los estudiantes, es especial a aquellos más desfavorecidos o en riesgo de fracaso académico y de exclusión social.

El EOEP General de Oviedo para dar respuesta a las necesidades socioeducativas de los centros y estudiantes de su sector, y su trabajo y funcionamiento como equipo requiere que se establezcan los siguientes niveles de organización:

1. Comisiones: económica, Informática, biblioteca, material psicopedagógico.
2. Grupos de trabajo, cuyas finalidades son la revisión y actualización de programas que se desarrollan en los centros u otras actuaciones que surjan durante el curso y la elaboración y difusión de materiales psicopedagógicos y experiencias de asesoramiento.
3. Reuniones, de dos tipos: de coordinación (entre miembros del equipo, reuniones de equipo, con otros equipos) y ordinarias.
4. Formación del equipo: Formación equipo por seminarios, grupos de trabajo y varias instituciones.

---

### 1.3.1. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACTUACIÓN:

---

Los Equipos de Orientación están obligados a presentar un Plan Anual de Actuación, a tenor de las líneas prioritarias marcadas por la Administración para cada curso, de ahí que cada curso académico el equipo elabore un Plan Anual de Actuación donde deben aparecer las características del sector, los objetivos generales del Equipo, la relación de centros indicando la periodicidad y el profesional o profesionales que asumirán la responsabilidad de la intervención, el procedimiento para atender a centros docentes, las actuaciones



en el ámbito del sector, la organización y funcionamiento interno y el horario individual de cada miembro del equipo.

Al finalizar el curso cada Equipo elabora una memoria, y desde los centros se redacta un informe con la valoración del trabajo desarrollado. Asimismo, la Inspección Educativa elabora su propio informe respecto a la incidencia de la intervención de los Equipos de Orientación en los centros.

El plan de evaluación del equipo se enmarca dentro del concepto de evaluación continua. Tiene carácter formativo, y por ello en cada centro, el propio desarrollo de trabajo de cada orientador lleva en sí el concepto de evaluación; ya que de lo que se trata es de adecuar los programas de trabajo a las características y demandas de cada uno de los colegios. Dentro de este proceso de evaluación continua, el objetivo es ir analizando la relación que hay entre objetivos previstos y las actividades desarrolladas, y de acuerdo con la valoración de este análisis tomar las decisiones pertinentes, continuar de acuerdo con lo previsto o introducir las modificaciones que se consideren oportunas.

La realización de la evaluación continua se efectuará durante todo el curso a través de la valoración de cada uno de los programas de intervención del equipo: atención a la diversidad, acción tutorial, asesoramiento a la comisión de coordinación pedagógica, absentismo, etc., tomando como referencia las indicaciones que para tal fin aparecen en el desarrollo de los programas.

Para la evaluación continua, el equipo programará una reunión mensual de todos los miembros con la finalidad de realizar una reflexión conjunta sobre el trabajo desarrollado en centros y el sector.

El informe referente a la evaluación final se hará constar en la Memoria del equipo, según consta en las instrucciones de la Consejería de Educación y Ciencia.

### 1.3.2 ESTIMACIÓN GENERAL DE INTERVENCIONES (DATOS CUANTITATIVOS) CURSO 2010/1011:

Durante el pasado curso (2010/2011), el E.O.E.P. realizó una serie de intervenciones en los centros educativos relacionados con la Atención a la Diversidad, que pueden verse de una forma más detallada en la siguiente tabla:

Reuniones con el equipo directivo	953
Participación en la elaboración, seguimiento y evaluación del PAD	61
Valoraciones individuales demandadas	333
Informes psicopedagógicos	268
Informes de incorporación a curso previo	16
Informes socioeducativos	37
Informes de Audición y Lenguaje	209
Entrevistas realizadas con familias a nivel individual	693
Entrevistas realizadas con tutor a nivel individual	744
Reuniones de seguimiento con profesor PT	448
Reuniones con profesorado de AL	394
Colaboración en la elaboración, seguimiento y evaluación de ACIS	262
Reuniones con orientadores de primaria	10
Reuniones con orientadores de centros específicos	31
Reuniones con orientadores de secundaria	39
Reuniones con ONCE	10
Reuniones con Equipo de Motóricos	30
Reuniones con Auditivos	95
Reuniones con Unidad de TGD	49
Reuniones de seguimiento de Escolaridad Combinada	33
Visita a centro específico para acompañamiento familiar:	13
Dictámenes de escolarización	102

Tabla 3. Intervenciones del EOEP en los centros educativos Extraído de la Memoria del EOEP General de Oviedo. Curso 2010/2011

---

### 1.3.3 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO

---

Durante el presente curso académico, se realizarán reuniones de coordinación y seguimiento del Plan de Trabajo mensualmente. De todas las reuniones se elaborará acta, en la que quedan recogidos los aspectos tratados, acuerdos y valoración de los planes de intervención en los centros, programas que se desarrollan, así como, propuestas de mejora o cambios.

Las actuaciones realizadas quedan registradas en un documento que se elabora de forma consensuada en el que cada miembro recoge sus actuaciones en los centros, así como aquellas otras de carácter institucional o programas en los que participa en el centro o sector educativo.

Para la evaluación del Plan de Actuación se utilizarán distintas fuentes de información (cuestionarios, registros sistemáticos, actas de reuniones de coordinación, de evaluación con el profesorado y equipos directivos, actas de reuniones de coordinación de programas, etc.).

---

### 1.3.4 PLANIFICACIÓN GENERAL DE LAS ACTUACIONES DEL EOEP

---

La planificación de las actuaciones del EOEP General de Oviedo, se realiza teniendo en cuenta las instrucciones que aparecen en la Circular de Inicio de Curso y que hacen referencia a dos tipos de actuaciones:

#### **1. Actuaciones en los centros que se organizan en 3 ámbitos:**

- Actuaciones de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje:
  - a) Asesorar al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrándolo prioritariamente en el plan lector y en el impulso de metodologías que favorezcan el desarrollo de las Competencias Básicas.
  - b) Cooperar en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje, problemas de desarrollo personal y en las medidas organizativas y curriculares para responder a las necesidades del alumnado.

c) Colaborar con el quipo directivo en el desarrollo de programas institucionales y de apoyo a la acción educativa.

- Actuaciones de apoyo a la Acción Tutorial:

a) Participar con los tutores en la planificación de la acción tutorial, dando prioridad a actuaciones que favorezcan el desarrollo emocional del alumnado.

b) Colaborar con los tutores y el profesorado de apoyo en el seguimiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y asesorar y orientar sobre la respuesta educativa a este alumnado.

- Actuaciones de apoyo al desarrollo de medidas organizativas y curriculares:

a) Asesorar a los equipos directivos en la organización de medidas para la atención a la diversidad del alumnado, que favorezcan una educación inclusiva y personalizada.

b) Promover la cooperación con las familias para una mejor educación del alumnado.

c) Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica del alumnado y elaborar, en su caso, los informes correspondientes.

## **2. Actuaciones de carácter general:**

- Actuaciones en el sector con incidencia en el centro.

- Previsión inicial de dictámenes de escolarización de Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (en adelante ACNEES) escolarizados en el centro.

- Realización de dictámenes de escolarización e informes psicopedagógicos correspondientes por cambio de etapa en ACNEES.

- Realización de dictámenes de escolarización e informes psicopedagógicos por nueva escolarización.

- Asesoramiento en familias en la toma de decisiones de escolarización.

- Elaboración y difusión de materiales psicopedagógicos y experiencias de asesoramiento.

---

### 1.3.5 CUESTIONES ESPECÍFICAS DE PROCEDIMIENTO EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

---

Las demandas de intervención del EOEP se tramitarán y priorizarán a través del Director o Jefa de Estudios del centro educativo. Las reuniones con tutores, profesionales de apoyo, familias, etc., serán organizadas por la Jefatura de Estudios.

El proceso a seguir en las demandas de evaluación psicopedagógica al EOEP contemplará, entre otros, los pasos siguientes:

1. Cumplimentación por parte del tutor/a de la Hoja de Demanda
2. Solicitud de autorización a la familia por parte de los tutores y/o E.D.
3. Análisis, concreción y priorización de las demandas de evaluación
4. Definición de las dificultades de cada alumno/a conjuntamente con los profesores implicados
5. Evaluación por parte de los tutores y profesores implicados, de la competencia curricular de los alumnos
6. Entrevista con la familia para recogida de información
7. Evaluación individual del alumno/a: revisión de trabajos escolares, aplicación de pruebas estandarizadas, observación en el aula o patio, información de otros servicios o profesionales externos, según se considere conveniente, dependiendo del caso
8. Elaboración de un informe escrito, con la Propuesta de escolarización en el caso de Dictamen
9. Devolución de la información a los tutores y a la familia
10. Emisión de orientaciones a profesores y padres y, en su caso, asesoramiento a los tutores para la elaboración de la A.C.I.
11. Seguimiento del alumno/a, mediante entrevistas con los tutores y con los profesores de apoyo para evaluar la adecuación de la respuesta educativa y asesorar en los procesos de toma de decisiones relativas al alumno/a.

## 2. MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO

---

Se considera necesaria la revisión de la literatura acerca del tema que estamos tratando, para poder entender mejor, desde diversas perspectivas, el significado, el sentido y la finalidad, entre otras muchas cosas, de la educación inclusiva y la importancia de las familias en esta educación, además de una revisión del marco normativo que consideramos fundamental para poder abordar y entender la temática de este trabajo.

### 2.1 MARCO TEÓRICO

---

#### 2.1.1 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESCUELAS INCLUSIVAS

---

Podemos encontrar una inmensa variedad de definiciones del concepto de inclusión educativa; de entre todas ellas, las ideas que aportan Ainscow, Booth y Dyson (2006), pueden servir perfectamente para explicar este concepto, considerando la inclusión educativa como el proceso de cambio cuya finalidad es la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado en los centros escolares.

Como afirma Ainscow (2003), la cuestión de la educación inclusiva debe abordarse dentro del contexto de un debate internacional más amplio sobre la “Educación para Todos”, el cual se inició en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde entonces, el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado. La presencia casi simbólica de las necesidades especiales ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la inclusión debe ser un factor fundamental. De este modo, en lugar de la integración, con sus reformas adicionales para acomodar a alumnos/as especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende hacia la educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas en función de las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

Desde los planteamientos inclusivos, la diversidad se postula como una oportunidad de aprendizaje tanto para la sociedad en general como para los centros educativos en particular (Moliner y Moliner, 2010; Moriña, 2004).

A pesar de todo ello, siguen existiendo muchas contradicciones y dificultades que giran en torno al proceso de inclusión educativa (Echeita et al., 2009).

En esta línea, (Dyson, 2001; Norwich, 2008) señalan que el dilema de la diferencia sigue persistiendo, refiriéndose en el ámbito escolar a la necesidad de dar respuestas de calidad a todos los alumnos y alumnas del centro, y garantizar el derecho a la educación y proporcionar herramientas que den respuestas a las necesidades educativas individuales.

Se debe destacar que los cambios que ha sufrido la atención educativa a lo largo de la historia hasta llegar al principio de la educación inclusiva, no fueron unos cambios aislados, sino que están relacionados con los cambios producidos en la concepción de discapacidad a lo largo del tiempo. (Crespo, Campo y Verdugo.2003).

(Ainscow, 2001) asimismo señala que la escuela inclusiva supone un cambio en el que se debe pasar del modelo de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales del alumnado al modelo de la responsabilidad en la supresión de las barreras del aprendizaje y la participación de todo el alumnado, como hemos señalado anteriormente.

En relación a este tema, San Martín Ulloa (2011) pone de manifiesto que todos los procesos de inclusión abarcan un gran abanico de ámbitos: evaluación de aprendizajes, rol de la familia y del resto de profesionales de la educación, gestión curricular, etc.

Como hemos visto anteriormente, avanzar hacia una escuela inclusiva, implica asumir el derecho que tenemos todos a la igualdad de oportunidades (incluidas las educativas), lo que lleva ligado una serie de desafíos, entre los que se destaca el logro de *“un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los profesores y de los formadores de docentes, para avanzar hacia una Educación Inclusiva que dé respuesta a la diversidad”* (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004: 69).

Como señala el Centro Territorial de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) de Tormelloso, citando a

(Both, 2000; Ainscow, 2001), se pueden identificar algunas claves que definen la inclusión educativa, como por ejemplo:

- La inclusión como proceso, como búsqueda continúa de formas de responder a la diversidad. No es un estado final, sino un camino que recorre cada escuela, lo que supone que no puede hablarse de escuelas totalmente inclusivas ni de escuelas totalmente excluyentes.
- El aula como espacio de diálogo. Compartir aprendizajes en un espacio de convivencia en el que no tiene lugar la exclusión
- La inclusión mediante la participación de toda la Comunidad educativa
- Especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión, considerando la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje.
- Propuesta de modificación de las culturas, las políticas y las prácticas; habrá que modificar progresivamente la mentalidad, forma de pensar y de hablar sobre la diversidad, los sistemas de gestión y rutinas que guían la vida en las escuelas y la práctica cotidiana de las aulas y de los centros.
- La escuela inclusiva no es más que un camino hacia la sociedad inclusiva; por lo que la relación entre la escuela y la sociedad, no es más que una consecuencia natural.

*“Se trata de conseguir que cada alumno y alumna “tenga su sitio”: que participe de pleno derecho en la vida del aula y del centro, reciba una atención educativa ajustada a sus necesidades, y alcance el máximo desarrollo de sus capacidades”.* (Navarro Barba. 2011:1)

Por su parte Yaradola, (2006:2), afirma que para que el cambio hacia la escuela inclusiva sea posible, es necesario iniciar un proceso de transformación de las prácticas actuales, en donde:



- La escuela comience a reconstruirse como Escuela Inclusiva, donde se educa en y para la diversidad del alumnado, con un Proyecto Educativo Institucional Inclusivo, elaborado de forma participativa, desarrollado en una práctica comprometida y bajo un liderazgo directivo consistente, y en evaluación continua para su mejora.
- La escuela especial se transforme en centro de apoyo a la escolaridad común.
- Las familias brinden oportunidades de inclusión en diversos ámbitos y confíen en las posibilidades de sus hijos.
- Se trabaje en colaboración entre familia- escuela.
- Se constituyan equipos de apoyo interdisciplinario a la inclusión, para asesorar, orientar y colaborar en la diversificación del currículum y en la búsqueda permanente de estrategias pedagógico-didácticas, sobre la base de una evaluación contextual del Aula Inclusiva.
- Se facilite el aprendizaje significativo, comprensivo y cooperativo entre todos alumnos del Aula Inclusiva.
- Se aliente y promuevan las amistades y redes de apoyos entre el alumnado con NEE y sus compañeros comunes.
- Se reajuste la organización de la Escuela Inclusiva, así como la infraestructura y los recursos materiales, según las necesidades del alumnado.

Susinos Rada, (2002), en un pequeño estudio sobre las investigaciones en relación a la inclusión educativa, aporta la idea de que el modelo de educación inclusiva es el resultado de las voces más críticas dentro del ámbito de la Educación Especial, y afirma que las investigaciones bajo el modelo inclusivo son minoritarias de momento, sobre todo en el ámbito de la Educación especial, donde sigue predominando la investigación realizada bajo los

supuestos de categorización del alumnado y los modelos de apoyo e intervención basados en la especialización educativa. Además, expresa que las investigaciones y experiencias prácticas sobre el tema son bastante escasas.

A medida que nos vamos adentrando en la literatura sobre Educación Inclusiva, no podemos obviar el concepto de “comunidad” que aparece siempre ligado al término “inclusión”. Así, Merino Fernández (2008) afirma que la expresión “escuela inclusiva” cada vez es más aceptada a la hora de reflejar el modelo de escuela centrado en la comunidad, el cual posibilita a cada individuo desarrollarse y avanzar en igualdad de condiciones como persona y como miembro de la sociedad. Este mismo autor describe la escuela inclusiva como una escuela equitativa y no discriminatoria, que promueve y desarrolla procesos educativo-sociales equitativos, ayudando a hombres y mujeres a construir y desarrollar su personal proyecto de vida individual y ciudadano. Una escuela al servicio de la educación de hombres y mujeres y de su circunstancia en toda la integralidad y extensión que ello implica, capaz de participar en los problemas sociales. Las comunidades de aprendizaje son una forma concreta de procesos educativos inclusivos en la escuela, insertada dentro de la comunidad y ésta dentro de la escuela.

En esta misma línea, podemos mencionar a Calvo Álvarez (2009) cuando dice que en una comunidad, sus miembros deben sentirse parte de la misma siendo valorados, apreciados y participando en las decisiones y proyectos. Para transformar la escuela en una comunidad, tiene que existir un acuerdo y es necesaria la participación de todos sus miembros. La inclusión necesita de la participación y el compromiso de todos los implicados: profesores, alumnos, familias y otros profesionales. La influencia entre la comunidad escolar y la social es recíproca y deben establecerse canales de comunicación y participación que la hagan posible y efectiva, lográndose la inclusión cuando todas las personas, conjuntamente, organizan, planifican y gestionan la atención a la diversidad con el fin de eliminar las barreras.

En el Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca Inclusiva (2009:16-17) citando a Booth, Nes y Stromstad (2003), encontramos resumidos los puntos que implican la Inclusión, como podemos ver en la siguiente tabla:

Diversidad y, por lo tanto, que:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, les concierne a todos los alumnos en la escuela.</li> <li>- Apreciar la diversidad humana como un valor.</li> <li>- Hay que minimizar la categorización.</li> </ul>
Aprendizaje y participación y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan tanto al profesorado como a los alumnos.</li> <li>- Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local.</li> <li>- Implica el derecho de todos los estudiantes a aprender.</li> </ul>
Democracia y, por lo tanto, que:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas las voces deberían ser oídas.</li> <li>- La colaboración es esencial en todos los niveles.</li> </ul>
La escuela como totalidad y, por lo tanto, que:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. No deberían ser consideradas las primeras, aquellas que existen dentro de los aprendices individuales.</li> <li>- Todos son aprendices: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad.</li> <li>- Inclusión no es sólo 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.</li> <li>- Es la escuela como sistema la que tiene que cambiar.</li> </ul>
Un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto y, por lo tanto:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad.</li> <li>- Es una cuestión política y, por ello, controvertida.</li> <li>- Es un proceso continuo, no un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que una vez que se adquiere no se puede perder</li> </ul>

Tabla 4. Puntos que implican la Inclusión. Nograro, Galende y Etxebarria. (2009: 16-17).

---

## 2.1.2 LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA

---

Dentro de la inclusión, la función educativa de las familias es una parte muy importante, ya que para conseguir una educación integral, no solamente bastan con el papel que juegan las escuelas, sino que es necesaria la participación de las familias dentro de esa educación.

Como afirma Abelló (2007), vivimos en un momento de gran complejidad, donde la función de la educación resulta muy complicada, debido al constante cambio social que vivimos.

Martínez (1996:6) expresa el concepto de familia como *“un sistema de participación y exigencias, un contexto donde se generan y expresan emociones, el medio donde se proporcionan satisfacciones y donde se desempeñan funciones relacionadas con la educación y cuidado de los hijos”*.

El concepto de familia, como hemos dicho anteriormente, ha cambiando, ahora ya no hablamos de familia, sino de familias, en plural, debido a sus diversos tipos de composición y funciones prioritarias.

Torio (2003), destaca las siguientes: a) Función de cuidado, mantenimiento y sustento en la vida cotidiana, b) Función afectiva y emocional, c) Función educativa y socializadora, d) Función de protección, e) Función sexual y de reproducción, f) Función recreativa y g) Función religiosa.

Aguado Iribarren (2007) señala 13 tipos de familias diferentes: 1) Familias extensas o complejas, 2) Familia conyugal o nuclear funcional, 3) Familias monoparentales, 4) Parejas cohabitantes o uniones de hecho, 5) Parejas sin hijos, 6) Hogares unipersonales o singles, 7) Familias reconstituidas o mixtas, 8) Familias adoptivas, 9) Familias de acogida o familias “canguro”, 10) Familias homoparentales, constituidas por personas del mismo sexo, 11) Familias cuyos hijos nacen por técnicas de reproducción asistida, 12) Familias por subrogación, 13) Diversidad familiar que caracteriza a la población inmigrante.

Hoy en día el pensamiento de que la sociedad ha traspasado la carga educativa en su totalidad a las escuelas, olvidándose de la importancia que tiene la educación fuera de éstas, y en las familias, es más frecuente, por lo

que es hora de restablecer la confianza en esa educación basada en el afecto, sentimiento y emociones a partes iguales, tanto dentro de la escuela, como fuera de ella.

En la familia, además de darse todo tipo de relaciones afectivas, también tiene que haber lugar para las relaciones y la función educativas, siendo esta función, una tarea compartida tanto por los centros educativos como por los componentes del núcleo familiar.

---

### 2.1. 3 LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

---

La familia se ha vuelto muy diversa en cuanto a su estructura y sus roles, pero además, a todo esto hay que sumarle a esta diversidad la llegada de familias de origen inmigrante, de varias culturas, que en ocasiones presentan dificultades para entender la educación, la relación con la escuela o la misma cultura, y esto hay que tenerlo en cuenta y adoptar unas medidas de inclusión donde también estas familias pueda participar activamente con el centro educativo.

Montañés (2007: 61-74), diferencia dos tipos de participación de las familias en los centros escolares: individual y colectiva.

- **La participación individual:** tiene su propio instrumento, las tutorías. La tutoría y la orientación son parte esencial de la función docente y se desarrollará a lo largo de todas las etapas y enseñanzas.

La relación de los tutores y tutoras con las familias del alumnado se lleva a cabo habitualmente a través de entrevistas individuales, que se realizan previa cita. Será necesario realizar varias entrevistas a lo largo del curso escolar, con objeto de mejorar el conocimiento por parte de las familias y tutores y tutoras del progreso personal y académico del alumnado.

- **La participación colectiva:** La participación de las familias puede hacerse también a través de sus entidades representativas, las asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPA), lo que permite abordar de manera colectiva los problemas y organizar soluciones y actividades para conseguir unos fines comunes.

En el ámbito de la participación, las **madres** y los **padres** del alumnado tienen reconocidos, entre otros, los siguientes **derechos**:

1. Estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socioeducativa de sus hijos e hijas.
2. Participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas.
3. Participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo.
4. Ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos e hijas.

Por otra parte, como primeros responsables de la educación de sus hijos/as a las familias **les corresponde**:

1. Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.
2. Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar.
3. Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.
4. Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos de los centros con las familias para mejorar su rendimiento.
5. Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con el profesorado y el centro.
6. Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.
7. Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

Además, el autor señala que la cultura de la participación en el ámbito educativo puede ayudar a reducir los conflictos que se producen en los centros docentes, conflictos que, por otra parte, son inherentes a cualquier actividad humana, así como resolverlos en el caso de que aparezcan. Establecer mecanismos de prevención y resolución pacífica de los conflictos forma parte de la educación para una formación integral, una educación que contempla el desarrollo de la autonomía del alumnado y de su espíritu crítico, su capacidad para tomar decisiones, trabajar en equipo, convivir e integrarse socialmente.

Como señalan Mariñas y Rodríguez (1999:55)., *“La participación de la familia en la vida de la escuela es un aspecto muy importante y valioso puesto que sabemos que ambos, escuela y familia, constituyen un modo de interacción fundamental que facilita al mismo tiempo, el funcionamiento del Sistema Educativo y una mayor adaptación del alumno, sobre todo en la Escuela Infantil”*.

Además, estos autores ponen de manifiesto que la implicación de los padres y madres en la educación escolar afecta de manera positiva al rendimiento de los niños y niñas, y afirman que el fracaso escolar está relacionado con la distancia que hay entre la cultura escolar y la familiar, siendo más fuerte en los alumnos y alumnas esta última.

Aseguran que la participación de los padres es un medio para aproximar la cultura de la escuela a la cultura familiar; si los padres desprecian o no comparten las actuaciones del profesor en el aula, los niños y niñas terminan siendo conscientes de ello, condicionando así su actitud hacia la escuela.

*“La mención a la familia resulta ineludible (...) porque es un contexto que ejerce fuertes y continuas influencias sobre el niño y sobre su proceso de aprendizaje, sobre todo, hasta una cierta edad.*

*Esto, que generalmente nos parece tan obvio, pasa muchas veces desapercibido en la investigación referida a la educación formal.”* (Martínez González, 1994: 1)

Abelló (2007), considera que participar en la escuela, hasta finales del pasado siglo, consistía en asociarse en la AMPA y colaborar en los canales instituidos, como el Consejo Escolar de centro en la organización y el control social del colegio. Han sido múltiples los avatares que éste ha sufrido en los vaivenes legales y la función para la que en principio fue creado difícilmente se ha llevado a cabo en algunos centros.

Siguiendo el trabajo de Bolívar (2006:135) se identifican seis tipos de implicación entre familia y comunidad de gran importancia:

1. Ejercer como padres: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
2. Comunicación: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia- escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
3. Voluntariado: los padres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.
4. Aprendizaje en casa: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.
5. Toma de decisiones: participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela.
6. Colaborar con la comunidad: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como éstos a la comunidad.

Actualmente, el escenario de enseñanza-aprendizaje ha cambiado y los educadores, en ocasiones, se encuentran sometidos a muchas tensiones y dificultades, y precisan de la ayuda y la cooperación de las familias con la escuela para dar respuesta y solventar esas necesidades.

La convivencia debe introducirse en todos los rincones de cada centro educativo, donde se trabajarán las relaciones tanto dentro del centro, como del centro con agentes exteriores.



Esta participación por parte de las familias, no debe limitarse solamente a la voluntad o la disposición de tiempo, sino de la actitud, del cambio de mentalidad, de la acción e involucración activa en la educación de los niños y niñas.

En las investigaciones realizadas por Palacios y Paniagua, 1993 podemos ver algunos datos sobre la baja participación familia-escuela, donde claramente nos dicen que implicar a los padres supone la puesta en marcha de una serie de medidas que requieren esfuerzo y con resultados a largo plazo. De alguna forma, tanto las familias como las escuelas se benefician de la existencia de dos terrenos separados unos porque trabajan en el aula independientemente de las familias, y otros porque desempeñan sus tareas sin la sensación de que nadie está entrometiéndose en su labor.

Es de vital importancia, que los tutores asesoren a los padres y madres para que muestren interés en las actividades de sus hijos e hijas, valoren su esfuerzo por aprender y les muestren confianza y ayuda.

Todo esto necesitará que el profesorado tenga una estrecha relación con las familias y que éstas participen activamente con ellos en la educación de sus hijos.

Además, hay que señalar que en ciertos casos existen una demanda de ayuda por parte de algunas familias para afrontar la función educadora que les corresponde, que se produce por lo general en todos los padres y madres, pero más en particular en aquellos con estudios primarios o menos, que no saben cómo ayudar de la mejor forma posible a sus hijos e hijas. (Martínez González, 1994).

Como se ha dicho a lo largo de todo el documento, y como reitera Pérez Daza (2011), para que funcione la relación entre la escuela y las familias, es necesario establecer cauces fluidos que abarquen la participación y la comunicación entre ambos sistemas; de modo que los dos sepan lo que se hace en cada uno. Que en la familia sepa lo que se hace y por qué se hace en el aula, y viceversa.

Se trata pues, no solo de implicar a las familias en las tareas y progresos escolares de sus hijos e hijas, sino de conseguir que todos los miembros que forman esa comunidad educativa sientan al centro como algo propio, para que éste se convierta en una instancia donde participar activamente (Baráibar, 2005).

Aparicio (2003) aporta en una de sus investigaciones, que la relación de la familia con la institución educativa es mayor cuando se trata de familias con hijos e hijas escolarizados en centros de educación primaria, al igual que el MEC (2006), que concluye que la pertenencia a las AMPAS en los centros educativos y la participación en ellas, es mayor en Primaria que en Secundaria.

Si hablamos sobre las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (AMPAS), consideramos interesante mencionar algunos datos sobre un estudio realizado recientemente, sobre la participación en las asociaciones de madres y padres de alumnos en nuestro país.

El trabajo destaca tres grandes obstáculos que entorpecen las relaciones entre familia y escuela: la falta de interés de los padres (65,3%), el desconocimiento del sistema educativo (46%) y no comprender los padres al profesorado (39,7%).

Además aporta otros datos como la falta de interés del profesorado (27%), que la escuela no se dé a conocer suficientemente (20%), la falta de preparación de los docentes (8,5%) y que los profesores no comprenden lo que les piden los padres (6,5%). (Garreta, 2007).

Para explicar la formación de estas asociaciones de padres y madres, podemos citar a Garreta (2008: 9):

*“el movimiento de madres y padres de alumnos ha crecido de forma notable en España desde los años setenta y, a pesar de que adolece de problemas, no deja de renovarse ya que (...) tienen un objetivo prioritario: la mejora de la educación que reciben sus hijos e hijas a través, entre otras cosas, de su implicación en los centros educativos. Pero también es cierto que la implicación, movilización, de las familias en el proyecto*

*escolar se manifiesta, y así debe hacerlo, en diferentes frentes, no sólo en el asociativo. Así el interés por la educación (...) se puede expresar de diferentes formas e intensidades, y todas ellas son legítimas y, a menudo, lógicas”.*

Algunos autores como Moliner (2008) en su análisis de la experiencia de inclusión educativa, asegura que ésta ha sido posible gracias al apoyo e implicación de las familias, en especial las familias de las personas con discapacidad.

Pero, como señala Bolívar (2006), a veces el profesorado se siente aislado a la hora de asumir la tarea educativa, sin ningún vínculo o ayuda por parte de las familias, o el propio centro, lo que le hace vivir muchas tensiones y una gran desmoralización. Para evitar todo esto, se hace necesaria una actuación paralela en todos los campos, como hemos dicho a lo largo de este documento, para no hacer recaer en la escuela toda la responsabilidad de la educación de los menores. Se precisa la implicación, la participación y sobre todo, la responsabilidad de todos los agentes educativos, para hacer del centro un proyecto educativo de inclusión.

Por todo esto, consideramos importante la opinión de las familias a la hora de evaluar los proyectos de inclusión, ya que si alguno de los agentes que hemos mencionado antes desconoce o se siente ajeno a los objetivos o al proyecto, probablemente se volverá una situación negativa convirtiéndose en un obstáculo para el progreso y será complicado la implicación de este agente en el proceso de escuela inclusiva. (Mollet y Tort, 2008). Las familias, tienen que depositar su confianza en la escuela. Para ello, es fundamental que haya una buena relación, donde se establezcan los objetivos y los puntos de acuerdo, y se potencie la colaboración y la comunicación (Comellas, 2009).

Con todo lo que hemos visto hasta ahora, es evidente que la relación con las familias es una de las mayores preocupaciones del profesorado. Marchesi y Díaz (2007), confirman este hecho en su estudio, donde destacan los tres aspectos que más satisfacción producen al profesorado: mantener una relación positiva con las familias, la confianza de las familias en el profesorado y su valoración.

Los tres aspectos que producen al profesorado más insatisfacción son: que no se preocupen por la educación de sus hijos, que critiquen o desautoricen a los profesores y que no se fíen de los criterios de los mismos.

## 2.2 MARCO NORMATIVO

Tanto en la legislación educativa como en sus apartados más específicos dedicados a la participación en los centros educativos, es evidente que existe una gran evolución en lo que se refiere al papel de las familias dentro del sistema educativo. A medida que han pasado los años, se ha ido reconociendo el papel fundamental y el derecho que tienen las familias a formar parte de la comunidad educativa y a poder ser representados. En las siguientes líneas se puede ver a grandes rasgos la evolución que ha tenido el papel de las familias dentro de la educación, y el progreso de la educación en sí misma a lo largo de los años.

Mariñas Gómez y Rodríguez Machado (1999) hacen referencia al año 1931 cuando en España se reconocen por primera vez el derecho de los padres y madres a intervenir en la escuela.

Con la Constitución de 1978 y el Código Civil de 1981 se produce un cambio radical en la estructura general de las relaciones de matrimonio y parentalidad, donde se promovía la familia igualitaria.

Garreta (2008), hace un repaso de la evolución de las leyes de educación en España, destacando los aspectos que se refieren a la participación de las familias:

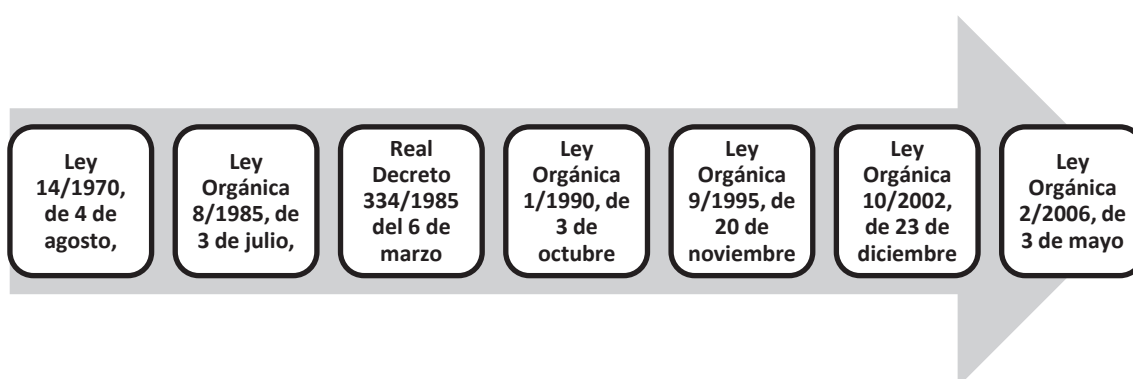


Gráfico 2. Evolución de las leyes de educación en España

**Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa:** abogaba por proporcionar oportunidades a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona a la educación.

La ley hacía hincapié en los derechos y deberes de las familias. El sistema obligaba a las familias a cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria. A la vez, los padres, tenían derecho a elegir los centros docentes.

La ley incorporaba dos novedades, por un lado, el desarrollo de programas de educación familiar que proporcionaban conocimientos y orientaciones relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los centros docentes. Por otro lado, recogía un compromiso de estimulación de la constitución de asociaciones de padres de alumnos y alumnas en relación a su participación en la función educativa.

**Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación:** destacamos la regulación de la participación en su apartado 7 del artículo 27 cuando dice que profesorado, progenitores y alumnado intervendrán en el control y la gestión de los centros sostenidos por la administración.

Con el **Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo del 85 de Ordenación de la Educación Especial**, el Ministerio de Educación adquirió el compromiso de integrar a los niños y niñas con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados, insistiendo en la necesidad de proporcionarles los apoyos que precisen, contemplando la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y el tratamiento y atención personalizada. (Verdugo y Rodríguez, 2010)

**Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo:** respecto a la función de los padres en el proceso educativo, la ley destaca su importancia: *“ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente*

*relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres”.*

**Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes:** esta ley retoma, la participación enfocada a la mejora del funcionamiento de los centros.

En el artículo II del capítulo primero, y en relación a las familias, se especifica la naturaleza de dicha participación y cómo debe orientarse:” *Los padres podrán participar en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones”.*

Con esta ley, se intentó potenciar el asociacionismo de los padres y madres de alumnos mediante los representantes de la asociación más representativa en su Consejo Escolar.

**Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación y Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE):** son las leyes más recientes y han supuesto un enfoque diferente cuanto a la participación.

Aunque no desarrollada, esta ley modifica la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación en lo que respecta a los padres y tutores del alumnado.

Tras reconocer los derechos sobre la educación de calidad, elección de centro, formación religiosa o moral, información sobre el progreso de aprendizaje y de integración socioeducativa de los hijos, aborda la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los hijos e hijas, la participación en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro y el derecho a ser oídos en las decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de los hijos e hijas.

Además hace referencia a las responsabilidades de los progenitores, como adoptar medidas o solicitar ayuda para que sus hijos e hijas asistan con regularidad a clase; proporcionar los recursos y las condiciones para el proceso escolar; estimular y participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros

establezcan con las familias; conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo en colaboración con los profesores y los centros; respetar y hacer respetar la normativa de centro, la autoridad y las indicaciones educativas del profesorado y fomentar el respeto por los componentes de la comunidad educativa. Se pretende favorecer la convivencia en el centro con las familias e impulsar la colaboración con instituciones y organismos que faciliten la relación del centro con el entorno.

En la LOE podemos ver que uno de sus principios es la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren con el fin de proporcionar una educación de calidad a los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo. Además, reconoce en su artículo 118 que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos en cuanto a libertad, autonomía y responsabilidad.

Manifiesta cómo la participación ha de contribuir a conseguir esa educación que combine con calidad y equidad:

*“El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre las 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.”(LOE 2006: 2)*

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

---

Este trabajo, parte de la necesidad de la colaboración y participación de las familias de alumnos y alumnas de los centros de educación de infantil y primaria como componentes esenciales de la educación inclusiva.

Entendemos la participación como la acción de tomar parte, comprometerse, colaborar, implicarse, etc., por parte de las familias que forman parte de la comunidad educativa, siendo uno de los principios orientadores de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/05/06) la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para proporcionar una educación de calidad a los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo.

Como apuntan Santos y Lorenzo (2009: 281) la LOE reconoce en el artículo 118 que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución. La participación es, sin duda, un elemento constitutivo de la «ciudadanía», entendida como el vínculo de derechos y deberes que define la plena pertenencia a una sociedad

En la puesta en práctica del trabajo se contará con la participación de las familias que forman parte del centro educativo y se presten a participar de forma voluntaria.

#### 3. 1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

Este estudio tiene como objetivo conocer el grado de participación de las familias que escolarizan a sus hijos/as en las etapas de educación infantil y primaria en un centro educativo de carácter público ubicado en el concejo de Oviedo para poder conocer la situación actual sobre la participación de las familias dentro de las escuelas, con el fin de elaborar orientaciones futuras y/o propuestas de mejora en este ámbito mediante mecanismos o estrategias organizativas en los centros educativos que ayuden a fomentar la participación de las familias y favorecer una situación de escuela inclusiva.



### 3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

---

La investigación presentada en este trabajo ha sido realizada siguiendo una metodología de estudio de campo con un carácter exploratorio ya que el tema de la investigación es un tema poco estudiado hasta el momento, centrándose principalmente en la identificación del nivel de participación de las familias en este centro.

Se pretende aumentar el grado de familiaridad con el fenómeno de la escuela inclusiva y la importancia de la participación de las familias y obtener información para posibles investigaciones posteriores, seleccionando las variables y midiéndolas independientemente para hacer una descripción detallada del objeto de investigación.

En este trabajo de investigación se analizan variables relacionadas con los aspectos sociodemográficos, el nivel de participación con el centro escolar y el nivel de colaboración entre el centro y las familias participantes en los centros educativos estudiados.

Las variables son los aspectos concretos de estudio que interesa investigar, que pueden manifestarse de modos diferentes (Martínez, 2007: 42), las variables de este estudio se han clasificado en tres dimensiones, cuyo resumen se ofrece en la tabla 1.

<b>Dimensiones</b>	<b>Variables</b>
<b>I. Características sociodemográficas de la muestra</b>	Curso en el que estudian sus hijo(s/as), sexo, fecha de nacimiento, parentesco con el alumno/a, situación de convivencia en la unidad familiar, situación profesional y nivel de estudios de los padres y/o madres participantes.
<b>II. Información sobre el nivel de participación en el Centro Escolar</b>	Nivel de participación con Consejo Escolar, nivel de participación con el AMPA, nivel de asistencia a reuniones de centro y aula, nivel de asistencia a reuniones de AMPA.

<p style="text-align: center;"><b>III. Información sobre el nivel de colaboración entre el centro y las familias participantes en los centros educativos estudiados.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de comunicación con el profesorado.</li> <li>• Información sobre las políticas y prácticas escolares</li> <li>• Participación en la toma de decisiones sobre el centro escolar.</li> <li>• Oportunidades para participar en el centro escolar</li> <li>• Ocasiones para discutir con el centro el proceso y las preocupaciones de mi(s) hijo(s/as).</li> <li>• Motivación por parte del profesorado.</li> <li>• Valoración por parte del centro escolar.</li> <li>• Importancia sobre la educación y preocupaciones de las familias.</li> <li>• Conexión y coordinación del centro escolar con las familias.</li> <li>• Ambiente de respeto hacia la diversidad familiar y las historias personales, evitando las conductas de discriminación hacia los niños/as y sus familias.</li> <li>• Nivel de apoyo de los miembros que componen el centro escolar (equipo directivo, profesorado...).</li> <li>• Posibilidades para participar activamente en el centro escolar.</li> <li>• Nivel de participación de las familias en las actividades del centro escolar.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>IV. Información sobre los cambios deseados por las familias en el centro educativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios en el centro educativo que desean las familias</li> </ul>

Tabla 5. Variables y dimensiones del estudio

### 3.2.2 MUESTRA DE ESTUDIO Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La población de referencia de este trabajo de investigación son los padres y madres de los alumnos y alumnas matriculados en un colegio público de Oviedo en las etapas de infantil y primaria.

Como señala Bisquerra (2004), la población es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno. En la práctica no se analizan todos los individuos; sino que se selecciona una muestra siendo esta el subconjunto de la población sobre el que se realizan las observaciones y se

recogen los datos. El método de muestreo debe asegurar que la muestra sea representativa.

La técnica de muestreo utilizada ha sido no probabilística e incidental, ya que la muestra no se selecciona al azar, sino que es determinada previamente. Los cursos elegidos para la investigación son seleccionados directamente, por lo que se lleva a cabo un muestreo causal o incidental.

Las escalas de estimación sirven para registrar no sólo la presencia o ausencia del rasgo a analizar, sino también el grado o intensidad con el que se percibe la presencia de dicho rasgo.

Sobre el tipo de respuestas, Martínez (2007:61) considera que:

*“un aspecto importante a decidir al construir un cuestionario es el tipo de respuesta que se espera de los sujetos (...) Las respuestas cerradas suelen ser de elección entre un número dado de alternativas, que han de ser mutuamente excluyentes (...). A veces las alternativas de elección de las respuestas cerradas se expresan en una escala numérica de varios valores, como las escalas de Likert; Cuando el cuestionario está construido con todas o la mayoría de las respuestas cerradas, su grado de estructuración es muy alto. Con ello se pretende constatar en qué grado se producen determinados hechos que ya se supone que suceden. Las respuestas abiertas, se incluyen en los cuestionarios con fines exploratorios para averiguar tendencias de comportamiento de los sujetos; es decir, para conocer cómo se comportan o cómo interpretan las personas un determinado tema desde su propia perspectiva, con todas sus posibles variaciones y sin que el investigador proponga previamente distintas opciones de respuesta”.*

Como se ha indicado anteriormente, para la recogida de la información se ha empleado un cuestionario de respuestas cerradas que conforman una escala de estimación de tipo Likert de cuatro alternativas de respuesta: 1-Totalmente en Desacuerdo, 2-En Desacuerdo, 3-De Acuerdo, 4-Totalmente de Acuerdo.

Además el cuestionario incluye una pregunta abierta para conocer los cambios en el centro educativo que desean las familias y permite complementar la información con las opiniones que las familias aportan a la misma, contribuyendo a una interpretación más exacta de la información recabada sobre las dimensiones de análisis planteadas anteriormente.

Las preguntas del cuestionario nos permiten obtener información sobre cada una de las dimensiones de análisis que hemos visto en el apartado anterior y cuya distribución, así como el número de sujetos que han contestado a cada una de ellas se pueden ver en la siguiente tabla:

<b>Dimensión</b>	<b>Total de preguntas / variables por cada dimensión</b>	<b>Número de sujetos que responden</b>
I. Características sociodemográficas	7	74
II. Información sobre el nivel de participación en el Centro Escolar	4	74
III. Información sobre el nivel de colaboración entre el centro y las familias	14	74
IV. Información sobre los cambios deseados por las familias en el centro educativo	1	28

Tabla 6. Dimensiones, variables y sujetos que han contestado

La primera incluye 7 preguntas, la segunda incluye 4 preguntas y la tercera incluye 14 preguntas adicionales más. Por último se incluye la pregunta abierta que recopila información sobre los cambios que las familias quieren en el centro escolar (en total 26 preguntas) que han sido contestadas todas ellas por una muestra formada por 74 padres y madres, excepto la pregunta abierta que ha sido contestada por 28. El cuestionario tiene un número de preguntas bastante reducido, ya que fue una petición por parte del EOEP y de la dirección del centro educativo donde se llevó a cabo la investigación teniendo en consideración a las familias y las fechas en las que se realizó el estudio.

En resumen, tanto los procedimientos de recogida de información que se han utilizado en este estudio como la tipología de información que aportan, se pueden ver sintetizados en la siguiente tabla:

<b>Cuestionario con preguntas de respuesta abierta y cerrada</b>	<p>→ <i>Las preguntas con respuesta cerrada</i> incluyen escalas de Likert del tipo: 1-Totalmente en Desacuerdo, 2-En Desacuerdo, 3-De Acuerdo y 4- Totalmente de Acuerdo. Proporcionan información cuantitativa</p> <p>-----</p> <p>→ <i>Las preguntas de respuesta abierta</i> recogen información sobre: cambios que las familias desean ver en el centro escolar. Proporcionan información cualitativa</p>
--	--

Tabla 7. Tipo de cuestionario aplicado en el estudio

En cuanto al procedimiento, en primer lugar se llevó a cabo la selección de los sujetos participantes en la investigación. Para ello se habló con el E.O.E.P. y con el director del centro educativo, llegando al acuerdo de realizar el trabajo en el último curso de Infantil y en los primeros cursos de cada ciclo de Educación primaria (1º, 3º y 5º). Una vez conocida la muestra con la que se trabajaría, se procedió a la elaboración del cuestionario.

Dicho cuestionario se adaptó de la “*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusión)*” (Booth, Tony., Ainscow, Mel., Black-Hawhins, Kristine., & Vaughan, Mark., 2000), un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros educativos, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad.

Como aclaran Booth y Ainscow (2002: 13) estos materiales se plantean mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas. El propio proceso de trabajo con el Index se ha diseñado con la intención de contribuir a la consecución de ese objetivo. El Index ha sido elaborado durante tres años por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en iniciativas de desarrollo de formas de trabajo más inclusivas. Se realizó una prueba piloto con una primera versión del Index en seis centros de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra en el curso 1997-1998 y gracias a la financiación del Centre for studies on Inclusive Education, CSIE. Estos centros descubrieron que esta propuesta les ayudó a

concienciarse acerca del sentido de la inclusión y a centrarse en factores educativos, que de otra forma, se les podrían haber pasado por alto.

Una vez elaborado el cuestionario, se procedió a entregarlo a todos los sujetos participantes en la investigación siendo informados del objetivo del estudio.

#### 4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

---

Los datos de carácter cuantitativo que se han obtenido de las respuestas cerradas escalares del cuestionario mencionado anteriormente que han sido procesadas estadísticamente con el paquete estadístico informático IBM-SPSS 19.0.

En el análisis de datos se procedió a efectuar un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes de las variables dependientes con todos los sujetos de la muestra.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de las variables mencionadas anteriormente de la presente investigación, siguiendo las dimensiones del cuestionario, que son las siguientes:

- Características sociodemográficas
- Información sobre el nivel de participación en el Centro Escolar
- Información sobre el nivel de colaboración entre el centro y las familias
- Información sobre los cambios deseados por las familias en el centro educativo

##### 4.1 DIMENSIÓN I. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA

---

Los estadísticos descriptivos correspondientes al **curso** en el que estudian los hijos/as de la muestra se incluyen en la Tabla 8. En ella podemos apreciar cómo un 33,8% de la muestra tiene hijos matriculados en el último curso de Educación Infantil, un 25,7% tiene hijos/as matriculados en quinto curso de Educación Primaria, un 23% de la muestra tiene hijos/as matriculados en el

primer curso de Educación Primaria, siendo una minoría la muestra que tiene hijos/as matriculados en el tercer curso de Educación Primaria, con un 17,6 %.

Item	E.Infantil		1ºPrimaria		3ºPrimaria		5ºPrimaria		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Curso en el que estudian los hijos	25	33,8	17	23,0	13	17,6	19	25,7	74	100

Tabla 8. Curso en el que estudian los hijos

Tomando en consideración la variable **sexo**, el número de madres que han participado en la investigación supera notablemente al de padres, como se puede ver en el gráfico 3, siendo los porcentajes 81,1 % y 18,9 %.

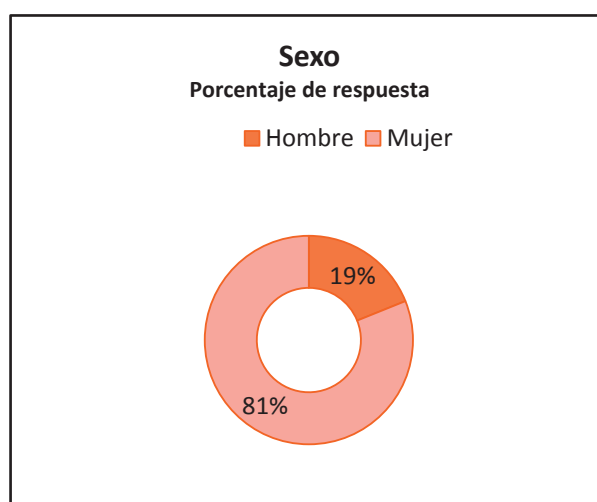


Gráfico3. Sexo

En cuanto a la **edad**, el gráfico 4 muestra cómo los porcentajes más elevados se ubican entre el intervalo de 1965 a 1974 (entre 38 y 47 años) y el de 1975 o posterior (37 o menos). Solamente un 4,1% se ubica en el intervalo de 1955 a 1964.

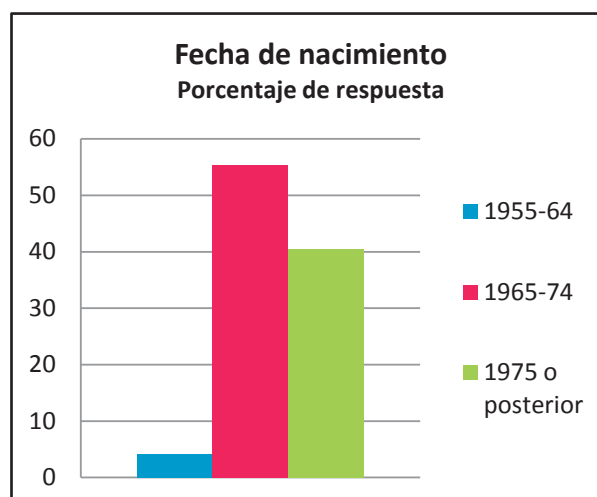


Gráfico 4. Edad

Con respecto al **parentesco** con los estudiantes matriculados en el centro, se puede ver que el número de madres que ha respondido al cuestionario es mayoritario (80%) como puede verse en la Tabla 9.

Item	Padre		Madre		Total	
	N	%	N	%	N	%
Parentesco con el/la alumno/a	15	20,3	59	79,7	74	100

TABLA 9. Parentesco con los estudiantes matriculados

En relación con la **situación de convivencia en la unidad familiar** y como puede verse en la tabla 6, la mayoría son familias biparentales formadas por el padre y la madre (83,8%). Hay un 14,9% formado por familias monoparentales (unicamente la madre) y solamente un 1,4% de los alumnos/as de las familias

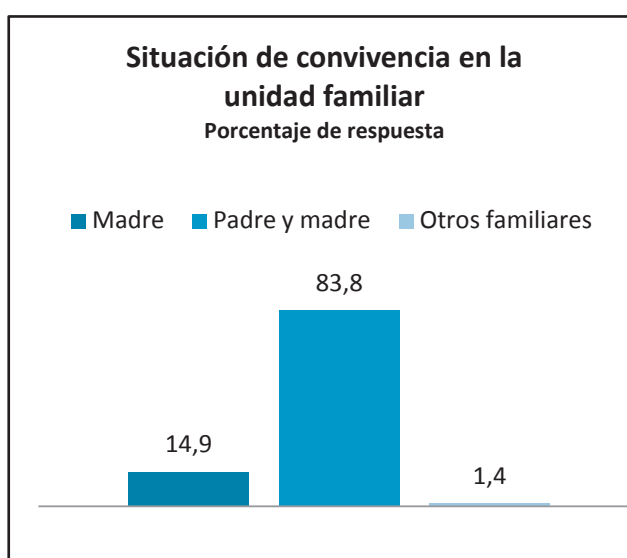


Gráfico 5. Situación de convivencia

que participaron en la investigación viven con otros familiares.

En cuanto a la **situación profesional**, más de la mitad de las personas que han participado en la investigación están en activo, les sigue un 27% de personas que se encuentran en paro y solo un 2,7% están pre-jubiladas o jubiladas (1,4%). El resto de personas se encuentran en otra situación

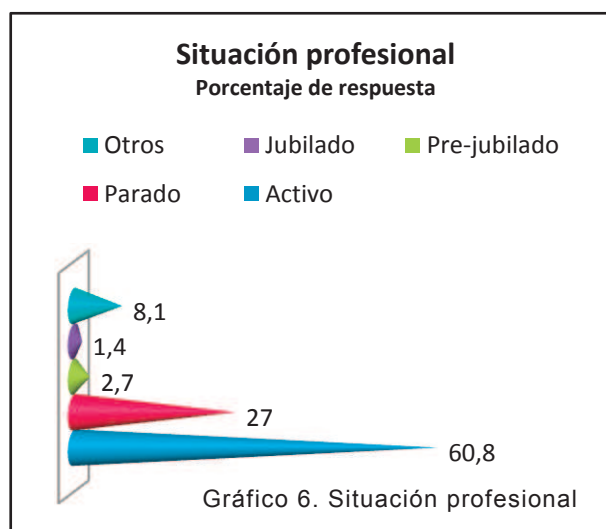


Gráfico 6. Situación profesional

diferente a las mencionadas (8,1%) como recoge el gráfico 6.



Con respecto al **nivel de los estudios completados** por las personas que participaron en la encuesta, se puede ver que las personas con estudios avanzados son más que las de estudios primarios, un 31% son diplomados y un 17% licenciados. El 31% tiene estudios de bachiller.

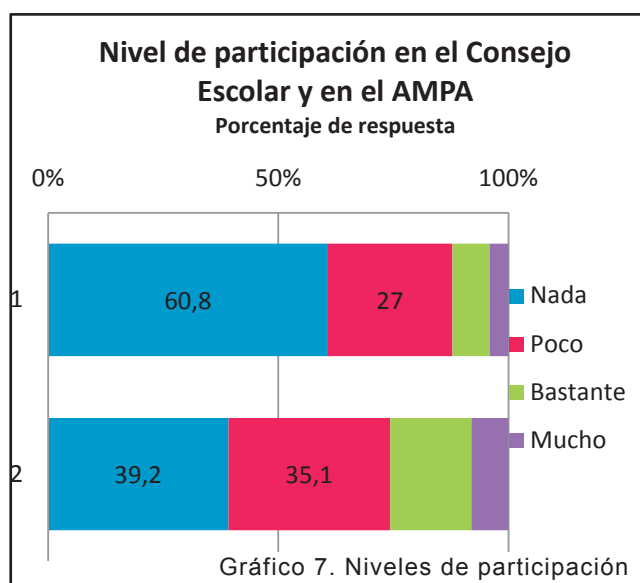
Item	Sin estudios		Estudios Primarios		Secundaria		Bachiller		Diplomado/a		Licenciado/a		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nivel de estudios	5	6,8	8	10,8	5	6,8	20	27,0	23	31,1	13	17,6	74	100

Tabla 10. Nivel de estudios completados

#### 4.2 DIMENSIÓN II. NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Podemos apreciar por parte de las familias un nivel muy bajo de participación y de asistencia tanto en el consejo escolar como en el AMPA. La asistencia es un poco mayor cuando se trata de reuniones de centro y aula, como puede verse a continuación, e un análisis más detallado.

Los estadísticos descriptivos correspondientes al **nivel de participación de las familias en el Consejo Escolar y en el**

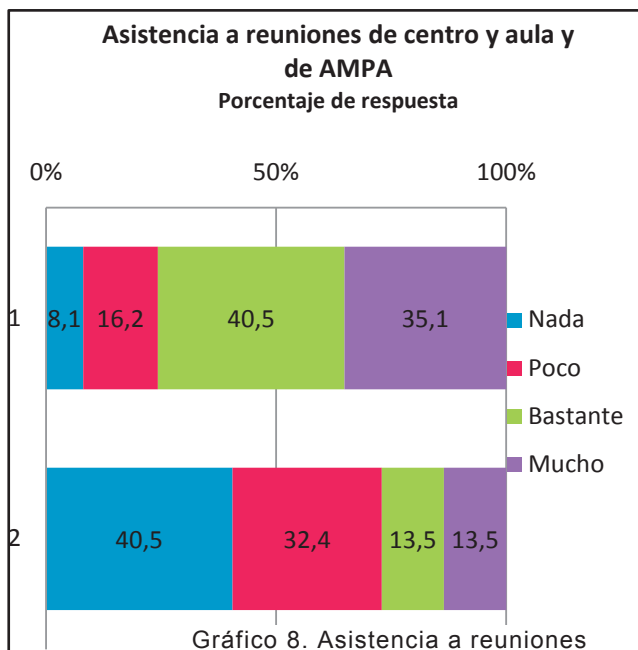


**AMPA** se incluyen en el gráfico 7. En él podemos apreciar cómo más de la mitad de las familias no participan nada en el Consejo Escolar (60%), así como la participación de las familias en el AMPA que resulta muy escasa.

Este resultado se puede comparar al obtenido por Garreta (2008), en una investigación sobre la participación de las familias en la escuela pública en

nuestro país, donde los resultados obtenidos hablan de la existencia de un 50% aproximadamente de participación de las familias de los centros en el AMPA.

En relación a la **asistencia de las familias a las reuniones de centro y aula y de AMPA**, podemos ver en el gráfico 9 cómo la asistencia es mucho mayor a las reuniones de centro y aula que a las reuniones del AMPA, a las que la mayoría de familias no asiste. De nuevo hacemos referencia a los resultados obtenidos por Garreta (2008), donde el porcentaje de familias que asisten a las reuniones es también muy minoritario (18,3%, al igual que en la investigación de Martínez, Rodríguez y Gimeno (2010), sobre las áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias, donde muestran que los padres y madres se implican



poco en el funcionamiento de la AMPA y un 78% no colaboran en la organización de las actividades que desarrolla. Además un 79.4% declara que no querría formar parte de su Junta Directiva. En ese mismo estudio en torno a un 76% de las familias participantes reconocen haber acudido tan sólo a veces, o nunca, a una reunión convocada en el centro por la AMPA.

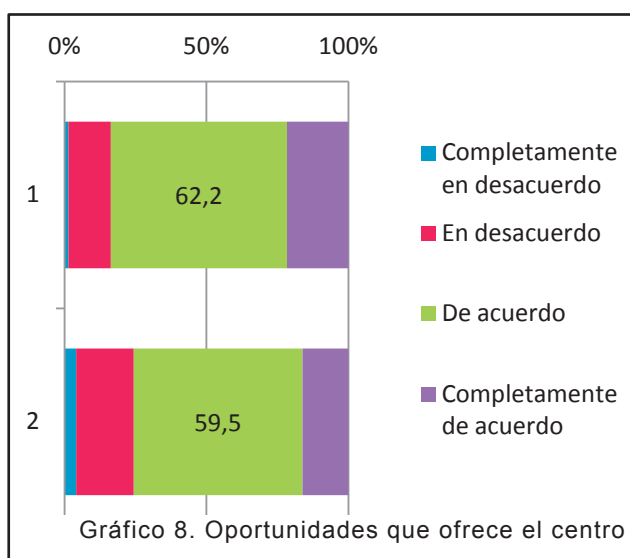
En relación a las reuniones de centro y aula, el estudio de también muestra un aumento notable en cuanto a la participación de las familias, acudiendo a la reunión general para padres y madres convocada por el centro a principios de curso, casi el 90% de las familias y más de un 80% acuden siempre o frecuentemente a las reuniones individuales convocadas por docentes para tratar aspectos relacionados con sus hijos.

De los datos obtenidos podemos deducir que existe una relación directa entre la implicación de los padres y madres en las actividades que organiza el centro,

y la relación que estas tienen con sus hijos/as, participando de una forma más activa en las actividades que están directamente relacionadas con sus hijos/as dejando de lado la participación en el AMPA, o en el Consejo Escolar.

#### 4.3 DIMENSIÓN III. NIVEL DE COLABORACIÓN ENTRE EL CENTRO Y LAS FAMILIAS

Se puede apreciar un buen nivel de colaboración entre el centro y las familias, ya que las opiniones de éstas sobre las prácticas inclusivas del centro (información, actividades, motivación a las familias, apoyo de los docentes y otros miembros del centro, ect) son muy positivas como puede verse a continuación de una forma más detallada. Un dato muy



interesante, es el del deseo de las familias de una mayor oferta de oportunidades por parte del centro para participar activamente, lo que quiere decir que la participación de éstas sería mucho mayor si se les diese la oportunidad.

Al preguntar sobre las **oportunidades que ofrece el centro para que las familias se involucren en la toma de decisiones y para participar en él**, de todas las familias que participaron en el estudio, más de la mitad están satisfechas y afirman que han recibido oportunidades para participar en el centro (59%) y en las tomas de decisiones (62%).

Sobre estas dos acciones, Martínez, Rodríguez y Gimeno (2010), hablan sobre el área de participación de los padres y madres en los órganos de gestión y decisión del centro, que acumula el 13% del total de acciones de cooperación descritas en el centro educativo donde se realizó el estudio.

En relación a las **ocasiones de las familias para discutir con el centro sus preocupaciones sobre sus hijos/as**, la mayoría de las familias se muestran satisfechas con la respuesta del centro (85%) al igual que cuando se les pregunta por la **motivación recibida por parte del profesorado para que las familias se involucren en el aprendizaje de sus hijos/as**, siendo más de un 90% el que se muestra conforme. Sobre las ocasiones que tienen las familias para discutir con el centro todo aquello que les preocupa en relación a sus hijos/as, de nuevo Martínez, Rodríguez y Gimeno identifican un amplio número de acciones de colaboración entre las familias y el profesorado del centro estudiado, siendo el porcentaje más alto de actividades (27%) las relacionadas con el centro escolar como fuente de ayuda a la familia para que las familias puedan cumplir con sus obligaciones básicas respecto a sus hijos

Estos resultados nos indican que el centro escolar resulta una fuente importante de apoyo para las familias en lo que a motivación y oportunidades de ser escuchados se refiere.

Item	Completamente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Completamente de acuerdo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tengo ocasiones para discutir con el centro el proceso y las preocupaciones de mi(s) hijo(s/as)	2	2,7	7	9,5	44	59,5	21	28,4	74	100
El profesorado me motiva para que me involucre en el aprendizaje de mi(s) hijo(s/as)	1	1,4	5	6,8	38	51,4	30	40,5	74	100

Tabla 11. Ocasiones para discutir con el centro sobre el proceso de los alumnos y nivel de motivación por parte del profesorado a las familias.

En cuanto a la opinión que tienen las familias sobre la **valoración por parte del centro escolar de sus hijos/as**, más de la mitad de las familias afirma que sus hijos/as son valorados por el centro, además de mostrarse satisfechos

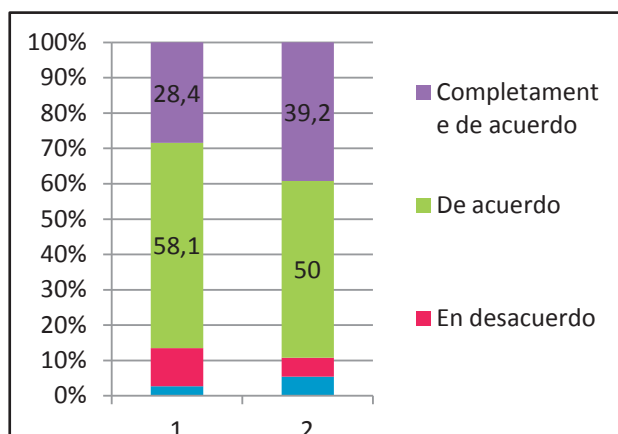


Gráfico 9. Opinión sobre valoración y preocupaciones

cuando se les pregunta sobre sus **preocupaciones acerca de la educación de sus hijos/as**, como puede verse en el gráfico 9. De estos resultados se puede interpretar que el centro muestra interés por los niños/as matriculados y por las preocupaciones que puedan tener las familias sobre sus hijos/as.

En relación a la opinión de las familias sobre la **conexión y coordinación del centro escolar**, la inmensa mayoría opina que sí existe una buena conexión y coordinación entre el centro y las familias. La respuesta es igual de positiva cuando se les pregunta



Gráfico 10. Coordinación, respeto e información

sobre el **ambiente de respeto hacia la diversidad familiar y las historias personales** y sobre la información **que reciben del centro a cerca de las políticas y las prácticas escolares**, como queda reflejado en el gráfico 10.

De los datos obtenidos podemos deducir que hay una buena conexión y coordinación por parte del centro escolar hacia las familias y que sí existe un ambiente de respeto e igualdad hacia la diversidad. Además las familias se muestran satisfechas con la información que reciben por parte del centro escolar. En lo referente a la conexión y coordinación del centro y las familias Marínez, Rodríguez y Gimeno (2010), hablan en su estudio de un 26% de actividades por parte del centro destinadas a la cooperación de las familias y el

centro educativo entre ellas y con otras instituciones y entidades sociales, educativas, y culturales del entorno.

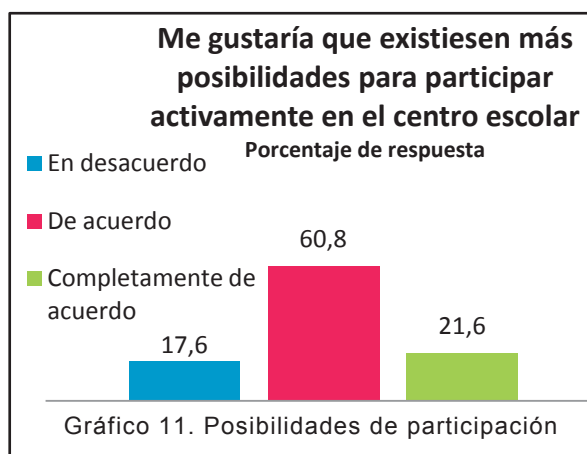
Las opiniones de las familias siguen siendo igual de positivas cuando se les pregunta sobre el **tipo de comunicación que tienen con el profesorado** y sobre el **apoyo recibido por parte de los miembros que componen el centro escolar**. Más de la mitad de las familias se muestran satisfechas, como se puede ver en la tabla 12..

De los datos obtenidos podemos deducir que el centro educativo tiene una buena relación con las familias tanto en el tipo de comunicación entre ambos como en el apoyo a las familias por parte del centro y de sus miembros.

Item	Completamente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Completamente de acuerdo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tengo buena comunicación con el profesorado	3	4,1	5	6,8	34	45,9	32	43,2	74	100
En general, me siento apoyado/a por los miembros que componen el centro escolar	2	2,7	8	10,8	44	59,5	20	27,0	74	100

Tabla 12. Comunicación con el profesorado y apoyo por parte del centro.

Con respecto al deseo de las familias de más **posibilidades de participación** en el centro escolar, más de un 80% refleja en sus respuestas que sí querrían más oportunidades para participar de una forma activa dentro del centro escolar, lo que demuestra que



muchas familias estarían dispuestas a una mayor participación con el centro si tuviesen la oportunidad.

En el estudio de Martínez, Rodríguez y Gimeno (2010), señalan solamente un porcentaje de actividades del 11% por parte del centro escolar, destinado a la familia como fuente de ayuda al centro. Considerando el gran porcentaje de familias que estaría dispuesta a colaborar y participar de una forma más activa en el centro, se podría valorar la creación de nuevas actividades de participación y colaboración entre las familias y la escuela.

En relación a **la participación de las familias en las actividades que les ofrece el centro escolar**, más de la mitad afirman participar en ellas (71%), como puede verse reflejado la tabla 13.

De los datos obtenidos podemos concluir diciendo que las familias que han participado en este estudio tienen una buena opinión sobre el centro educativo en el que estudian sus hijos/as y además presentan una buena disposición y un buen nivel de participación en las actividades que ofrece el centro, pudiendo aumentar si dispusiesen de más oportunidades para ello.

Item	Completamente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Completamente de acuerdo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Participo en las actividades del centro escolar	6	8,1	15	20,3	41	55,4	12	16,2	74	100

Tabla 13. Participación de las familias en las actividades del centro

#### 4.4 DIMENSIÓN IV. CAMBIOS DESEADOS POR LAS FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO

---

Las respuestas abiertas son codificadas una vez que ya conocemos todas las respuestas de los sujetos que participan en el estudio. Para ello se han nombrado y numerado todos los patrones generales de respuesta asignando un valor numérico a cada patrón. Así cada patrón constituirá una categoría de respuesta, como veremos a continuación.

CÓDIGOS	CATEGORÍAS	N <sup>o</sup> DE FREC.
1	Más participación entre las familias en la escuela	10
2	Más recursos para el alumnado	11
3	Mejor atención individualizada al alumnado	9
4	Más cercanía del centro con las familias	2
5	Horarios más flexibles para reuniones entre familia y centro	3

Tabla 14. Respuestas abiertas

Como puede verse, las peticiones de las familias que han contestado a las preguntas abiertas, piden sobre todo un aumento de participación con la escuela además de hacer referencia a los recursos del alumnado, y la petición de un aumento de éstos. La atención individualizada de sus hijos es algo que también preocupa a las familias, así como el disponer de unos horarios más flexibles en el centro para poder asistir a las reuniones pertinentes.



## 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

---

Una vez presentados los resultados obtenidos al analizar las dimensiones asociadas a la participación de las familias dentro de una escuela inclusiva, se apuntan algunas conclusiones generales e implicaciones para la práctica socio-educativa con las familias en particular y los centros y la comunidad educativa en general, que pueden ser útiles para conseguir, fomentar y mejorar la participación de las familias dentro de una escuela inclusiva.

Si bien los padres y madres que han participado en este estudio parecen estar de acuerdo con la dinámica y funcionamiento del centro, y con las relaciones que existen entre las familias y la escuela, se ha podido comprobar la necesidad por parte de las familias de un aumento de opciones y posibilidades para participar activamente dentro del centro educativo.

En este trabajo ha quedado reflejada la disposición y voluntad que tienen la mayoría de las familias para ayudar, colaborar y participar tanto en la educación de sus hijos como en las actividades del centro educativo donde éstos estudian y pasan la mayor parte del tiempo.

Teniendo esto en cuenta, se pueden llevar a cabo una serie de actuaciones que presentamos a modo de propuestas, para mejorar la colaboración y participación entre las familias y las escuelas.

Si recordamos la petición de algunas familias de una atención más individualizada de sus hijos/as o de una mejor relación con el centro educativo, podemos plantear un desarrollo de estrategias organizativas que favorezcan y promuevan el diálogo, la identidad cultural y la apreciación y valoración de las diferencias existentes en la comunidad educativa.

Otra propuesta orientada a favorecer las relaciones dentro del centro, es plantear una evaluación continua de todos los procesos y actuaciones orientados a dar respuesta a la diversidad, para poder mejorar todo aquello que no de resultado.

Las reuniones entre los docentes y las familias deben de ser frecuentes, tratando los temas oportunos con cada familia, para que éstas se sientan parte

del proceso educativo. A nivel de centro también sería positiva una información continua y fluida con las familias, para mejorar las relaciones y el ambiente de la comunidad educativa, y aprovechar al máximo las oportunidades que cada parte puede ofrecer. Para ello, desde el centro educativo se debe tener en cuenta la gran diversidad familiar y distintas situaciones que hay hoy en día, y tratar de adaptarse a ellas lo mejor posible, marcando estrategias y objetivos comunes entre las familias y la escuela.

Los datos más negativos hacen referencia a la participación y asistencia a reuniones en el consejo escolar y en el AMPA, por lo que habría que replantearse el funcionamiento de ambos con el objetivo de captar la atención y el interés de un mayor número de familias.

Se ha podido comprobar que las familias muestran una mayor respuesta a todas aquellas actividades o reuniones que están directamente relacionadas con sus hijos/as, por lo que esto mismo puede ser un buen punto de partida para reestructurar la organización del Consejo Escolar y del AMPA en cuanto a la colaboración y participación con las familias.

En definitiva, las pautas para mejorar la relación entre las familias y la escuela pueden resultar muy sencillas, si el proceso se toma con calma e interés. No hacen falta grandes métodos o numerosos recursos, sino la voluntad y el deseo de avanzar hacia una educación inclusiva donde familia y escuela formen parte de un mismo núcleo, y trabajen codo con codo por el bien de los niños y niñas. Se necesitan buenas relaciones, comunicación, interés, una revisión de los procesos, eliminar el miedo al “cambio” y sobre todo, interiorizar en cada miembro de la comunidad educativa el concepto de inclusión. Esa puede ser la semilla que se necesite para empezar a crecer y caminar en una misma dirección.

De ahí, que una vez finalizado este estudio se plantee la conveniencia de diseñar y apoyar institucionalmente iniciativas que fomenten la participación entre la comunidad educativa y las familias, así como iniciativas que fomenten y ayuden a asentar la inclusión dentro de los centros educativos de nuestro país. Sería positivo realizar un estudio más profundo sobre la inclusión y la escuela inclusiva, proporcionando estrategias para llevar a cabo un buen

planteamiento de inclusión en los centros educativos y midiendo la realidad de hoy en día en nuestros centros educativos, si realmente el concepto de inclusión ya se ha interiorizado en las aulas, o si todavía queda camino para llegar a una auténtica inclusión educativa.

Además convendría hacer un estudio más profundo sobre las familias, el conocimiento y la opinión que tienen sobre la escuela inclusiva, cómo podrían colaborar, las iniciativas y propuestas que podrían elaborar, etc. Ya que como se ha comprobado en este trabajo, existe una buena disposición por parte de las familias a colaborar en los centros educativos.

Si se consigue fomentar una cultura de participación dentro del ámbito educativo, esto puede ser un factor muy importante a la hora de resolver y disminuir algunos de los conflictos más habituales en los centros educativos, estableciendo una serie de mecanismos de prevención y sobre todo trabajando de forma conjunta tanto las familias como la escuela, estableciendo objetivos comunes y trabajando en un proceso continuo de evaluación y mejora.

Las familias tienen unas capacidades y virtudes muy potentes, además de múltiples recursos, cuando las familias se sienten valoradas por el centro, a menudo su disposición es mucho mayor y más positiva. Por ello, en el centro escolar se han de tener en cuenta esas capacidades y no las debilidades de las familias, potenciando y reforzando los recursos que pueden ofrecer para el progreso y mejora del centro.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abelló Planas, Lola. (2007). “*La participación de las madres, padres y tutores en la escuela del siglo XXI*”. Revista Aula de innovación educativa, N° 160, págs. 43-45.
- Aguado Iribarren, Lucía. (2007). “*Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares*”. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 53, N°6.
- Ainscow, Mel. (2001) “*Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*”. Madrid. Narcea.
- Ainscow, Mel; Booth, T. y Dyson, A. (2006). “*Improving schools, developing inclusion*”. London: Routledge.
- Ainscow, Mel. (2003). “*Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en el Congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*”. San Sebastián.
- Aparicio Gómez, Rosa. (2003). “*El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*”. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Arnaiz, Pilar. (2003). “*Educación Inclusiva, una escuela para todos*”. Màlaga: Archidona Aljibe
- Baráibar, José Manuel. (2005). “*Inmigración, familias y escuela en educación infantil*”. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- Bisquerra, Rafael. (Coord.). (2004). “*Metodología de la investigación educativa*”. Madrid: La Muralla.

- Bisquerra, Rafael. (2011). *“Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional”*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Bolívar, Antonio. (2006). *“Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”*. Revista de Educación, 339, Págs.119-146.
- Booth, Tony., Nes, Kari. y Stromstad, Marit. (2003). *“Developing inclusive teacher education”*. Londres: Routledge Falmer.
- Booth, Tony., Ainscow, Mel., Black-Hawhins, Kristine., & Vaughan, Mark., (2000). *“Index for inclusion: Developing learning and participation in schools”*. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel. (2002). *“Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: (Index for inclusion).Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos”* Universidad Autónoma de Madrid.
- Calvo Álvarez, María Isabel. (2009). *“Participación de la comunidad”*. Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca.
- Código civil: edición oficial al 31 de julio de 1981, aprobada por Decreto no. 1,261, de 16 de septiembre de 1981, del Ministerio de Justicia.
- Comellas, M<sup>a</sup> Jesús. (2009).” *Familia y escuela: compartir la educación”*. Barcelona: Graó.
- Comisión Nacional de Expertos de Educación Especial (2004). *“Nueva perspectiva y visión de la educación especial”*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
- Constitución Española. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 /09/ 1978.

- Crespo, Manuela; Campo, Maribel; Verdugo, Miguel Ángel. *“Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: un largo camino recorrido”*. Siglo Cero, Madrid, v. 34, n. 1, p. 20-26, 2003.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994). Aprobada por la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca. España.
- Dyson, Alan. (2001). *“Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión”*. En *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, Gerardo, et al. (2009). *“Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España”*. *Revista de Educación*, 349, Págs.153-178.
- García Llamas, José Luis. (2008). *“Aulas inclusivas”*. *Revista Bordón* N° 60 (4). Págs. 89-105.
- Garreta, Jordi. (2007). *“La participación de los progenitores en las instituciones escolares: realidades e imágenes”*. Universitat de Lleida.
- Garreta Bochaca, Jordi. (2008). *“La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado”*. CEAPA. Madrid.
- Giné i Giné, Climent. (2001). *“Inclusión y sistema educativo”*. Ponencia en el III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Jiménez León, Inmaculada. (2010). *“La visión de la escuela inclusiva en la sociedad”*. Íttakus. Jaén.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto. (B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en B.O.E. de 3 de agosto de 1976)
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE número 159 de 4/7/1985, páginas 21015 a 21022.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE número 238 de 4/10/1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.)
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes. BOE número 278 de 21/11/1995, páginas 33651 a 33665 (15 págs.)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE número 307 de 24/12/2002, páginas 45188 a 45220 (33 págs.)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- Marchesi, Álvaro y Díaz, Tamara. (2007). *“Las emociones y los valores del profesorado”*. Madrid: Fundación Santa María.
- Mariñas Gómez, María José y Rodríguez Machado, Eduardo. (1999). *“Relación familia-centro escolar: participación”*. Revista galego-portuguesa de Psicología e educación N° 3 (vol. 4).Págs. 55-67.
- Martínez González, Raquel Amaya. (1994a). *“Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*, en Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, *Premios Nacionales de*

*Investigación e Innovación Educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Págs. 539-561.

- Martínez González, Raquel Amaya. (1994b). *“La educación formal en el contexto familiar: implicaciones educativas institucionales”*. Revista complutense de educación, Nº 1, págs. 233-248
- Martínez González, Raquel Amaya. (1996). *“Familia y Educación”*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez González, Raquel Amaya., Rodríguez Ruiz, Beatriz., Gimeno Esteo, Juan Luis. (2010). *“Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias: estudio de caso”*. Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, Nº. 28, págs. 127-156.
- Merino Fernández, José V. (2008). *“La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI”*. Revista Complutense de Educación Vol. 20 Núm. 1 (2009) 33-52
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *“Aprender para el mundo de mañana”*. Resumen de resultados. PISA 2003. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moliner, María Odet. (2008). *“Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense”*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (2), págs. 27-44.
- Moliner, Lidón y Moliner, María Odet. (2010). *“Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso”*. Revista de Educación Inclusiva, 3 (3), págs. 23-33.
- Mollet, Jordi. y Tort, Antoni. (2008). Espacios de participación. Cuadernos de Pedagogía, 378, 57-60



- Montañés, Francisco (2007). *La participación de las madres y padres en los centros escolares. La relación familia-escuela* / coord. por Jordi Garreta i Bochaca, págs. 61-74.
- Moriña, Anabel. (2002). *El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial*. Revista de Educación ,327, 395-414.
- Moriña, Anabel. (2004). *“Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva”*. Archidona (Málaga): Aljibe
- Navarro Barba, Juan. (2011). *“Igualdad de oportunidades para una educación de calidad: atención a la diversidad en la Región de Murcia”*. Región de Murcia Consejería de Educación, Formación y Empleo Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Nograro González de Alaiza, Carmen Charo; Galende Llamas, Isabel y Etxebarria Olea, M.Aranzazu. (2009). Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación. Documento de consulta. 27 de abril.
- Norwich, Brahm. (2008). *“Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement.”* European Journal of Special Needs Education, 23 (4), Págs.287-304.
- ORDEN de 9 de diciembre de 1992, por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (B.O.E. 18 de diciembre de 1992).
- Parrilla, Alejandra. (2007). *“Inclusive Education in Spain: a view from inside”*. En L. Barton. y F. Armstrong (Eds). Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education. Dordrecht, Springer Ed., Págs.19-36

- Pérez Daza, Miguel Ángel. (2011). *“Familia y escuela: agentes para la socialización del alumnado. Propuesta de participación familia-escuela”*. Revista de Innovación y experiencias educativas. N°38. Págs. 1-8.
- Real Decreto 1.533/ 1986, de 11 de julio, por el que se regulan las Asociaciones de Padres de Alumnos, Boletín Oficial del Estado, de 29 de julio. (BOE nº180, de 29 de julio).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de Marzo, de ordenación de la educación especial (B.O.E. 65/85, de 16 de marzo de 1985).
- San Martín Ulloa, Constanza. (2011) *“¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión?”*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa 2011 - Vol. 5 – N° 2
- Santos Rego, Miguel Anxo; Lorenzo Moledo, María del Mar. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: un estudio centrado en la procedencia. *Revista de educación*. N° 350. Págs. 277-300
- Sarto Martín, M<sup>a</sup> Pilar y Venegas Renault ,M<sup>a</sup> Eugenia. (2009). *“Aspectos clave de la Educación Inclusiva”*. Kadmos. Salamanca.
- Stainback, Susan y Stainback, William. (2001). *“Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo”*. Editorial: Narcea.
- Susinos Rada, Teresa. (2002). *“Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes”*. Revista de educación, N° 327, págs. 49-68
- Torio, Susana (2003). *“Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria de Asturias”*. Universidad de Oviedo.

- UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI (2000). *“Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas”*. Chile.
- UNESCO (1995). *“Las Necesidades Especiales en el Aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores”*. París: Unesco.
- VV.AA. (2009). *“Medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva”*. CTROADI (Centro Territorial de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad) de Tomelloso (Ciudad Real).
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel y Rodríguez Aguilera, Alba. (2010) *“La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”*. Revista de Educación, 358.
- Villar Gómez, Félix. (2006). *“De la educación integrada a la escuela inclusiva”*. Revista de Psicodidáctica, vol. 11, núm. 1, pp. 37-47 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España
- Yadarola, María Eugenia. (1998). *“Una mirada desde y hacia la educación inclusiva”*. UNESCO. Revista En Marcha. Publicado por Inclusión Internacional. N° 6 Bruselas.

## ANEXOS

---

### ANEXO I: CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

---

**Por favor, ponga una cruz en la casilla que corresponda:**

**1. Curso en el que estudian sus hijos/as:**

Educación Infantil: 5 años

Educación Primaria: 1º curso  3º curso  5º curso

**2. Sexo:** Hombre  Mujer

**3. Fecha de nacimiento:**

1954 o anterior  1955-64  1965-74  1975 o posterior

**4. Parentesco con el/la alumno/a:**

Padre  Madre  Hermano/a  Abuelo/a  Otros.....

**5. Situación de convivencia en la unidad familiar (el alumno/a vive con...:**

Padre  Madre  Padre y madre  Otros familiares  Otros.....

**6. Situación profesional:**

Activo  Parado  Pre-jubilado  Jubilado  Otros

**7. Nivel de estudios:**

Sin estudios  Estudios primarios  Secundaria  Bachiller

Diplomado/a  Licenciado/a

**8. ¿Cuál es su nivel de participación en el Centro Escolar?**

Consejo Escolar: Nada  Poco  Bastante  Mucho

AMPA: Nada  Poco  Bastante  Mucho

Asistencias a reuniones de centro y aula: Nada  Poco  Bastante  Mucho

Asistencia a reuniones de AMPA: Nada  Poco  Bastante  Mucho

**A continuación, ponga una cruz en la casilla con la respuesta a cada una de las afirmaciones de la siguiente tabla:**

1. Completamente en desacuerdo    2. En desacuerdo    3. De acuerdo    4. Completamente de acuerdo

	Completamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Completamente de acuerdo 4
1. Tengo buena comunicación con el profesorado.				
2. Estoy bien informado/a sobre las políticas y prácticas escolares (normas del centro, planes de actuación...).				
3. Se me ha dado la oportunidad de involucrarme en la toma de decisiones sobre el centro escolar.				
4. Dispongo de oportunidades para participar en el centro escolar (apoyar en actividades puntuales o ayudar en el aula).				
5. Tengo ocasiones para discutir con el centro el proceso y las preocupaciones de mi(s) hijo(s/as).				
6. El profesorado me motiva para que me involucre en el aprendizaje de mi(s) hijo(s/as)				
7. Creo que mi hijo/a es valorado por el centro escolar.				
8. Creo que mis preocupaciones sobre la educación de mi(s) hijo(s/as) se toman en serio en el centro escolar.				
9. Creo que hay una buena conexión y coordinación del centro escolar con las familias.				
10. Creo que existe un ambiente de respeto hacia la diversidad familiar y las historias personales, evitando las conductas de discriminación hacia los niños/as y sus familias.				
11. En general, me siento apoyado/a por los miembros que componen el centro escolar (equipo directivo, profesorado...).				
12. Me gustaría que existiesen más posibilidades para participar activamente en el centro escolar.				
13. Participo en las actividades del centro escolar.				

**Señale los tres cambios que le gustaría ver en el centro:**

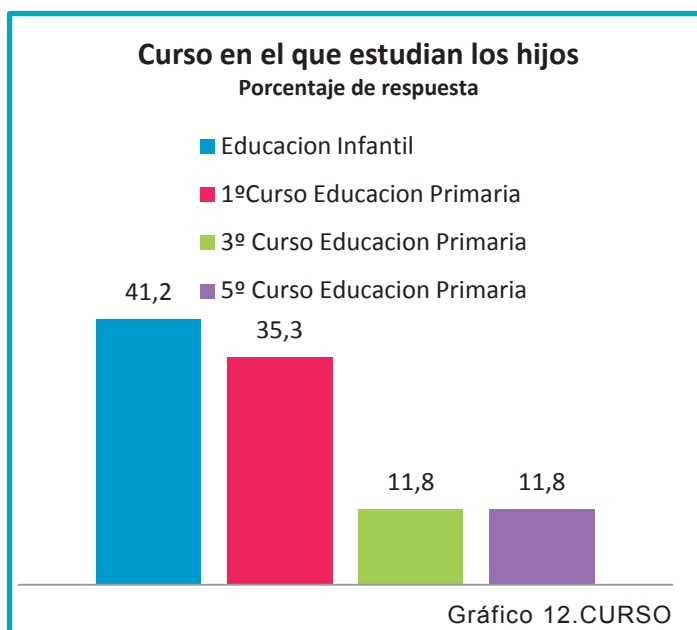
1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

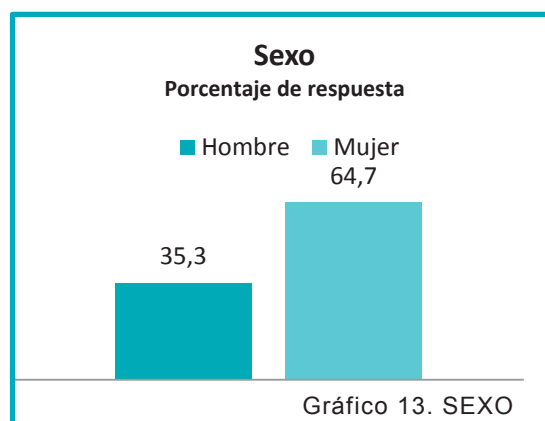
3 \_\_\_\_\_

## ANEXO II: RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO

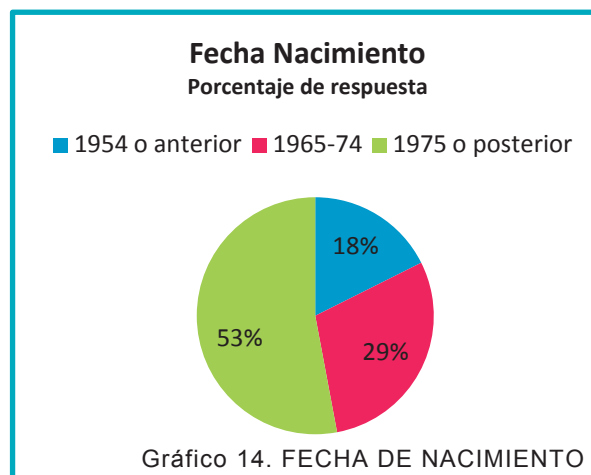
Los estadísticos descriptivos correspondientes al curso en el que estudian los hijos/as de la muestra se incluyen en el gráfico 12. En él podemos apreciar cómo un 41% de la muestra tiene hijos matriculados en el último curso de Educación Infantil, un 35% tiene hijos/as en el primer curso de educación primaria, y el resto se dividen entre tercero y quinto curso de educación primaria con un 11,8%.



Tomando en consideración la variable sexo, el número de madres que han participado en la investigación supera notablemente al de padres, como se puede ver en el gráfico 13 siendo los porcentajes 64,7 % y 35,9 %.



En cuanto a la edad, el gráfico 14 muestra cómo el porcentaje más elevado se ubica entre el intervalo de 1975 o posterior.



Con respecto al parentesco con los estudiantes matriculados en el centro, se puede ver que el número de madres que ha respondido al cuestionario es mayoritario (64%) como puede verse en el gráfico 15.

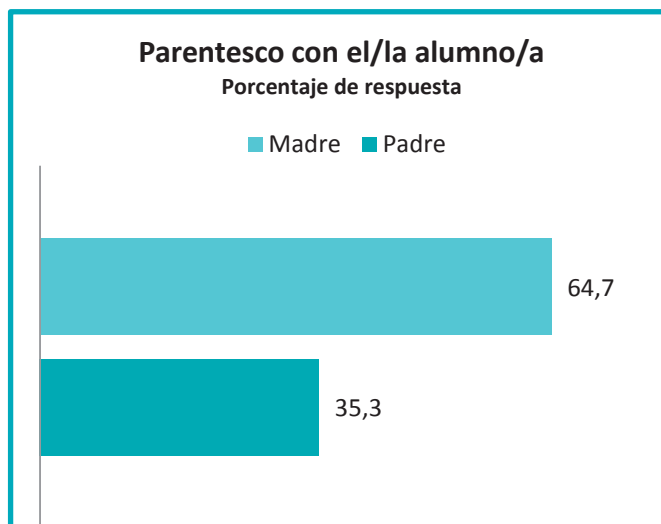


Gráfico 15. PARENTESCO

En relación con la situación de convivencia en la unidad familiar y como puede verse el gráfico 16, la mayoría son familias biparentales formadas por el padre y la madre (94%). Hay un 6% formado por familias monoparentales (unicamente el padre).

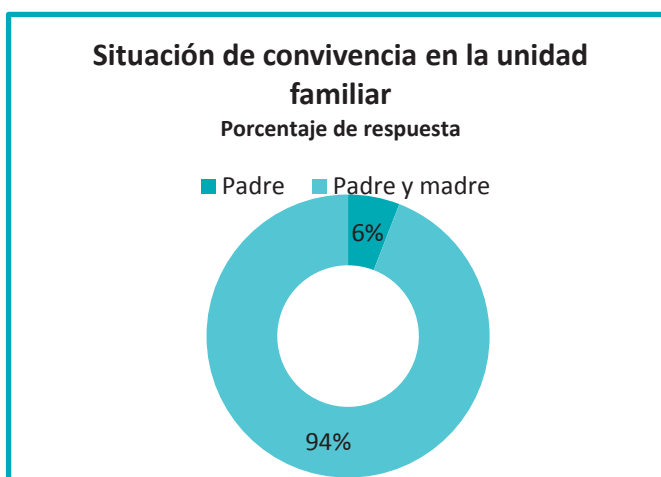


Gráfico 16. SITUACIÓN DE CONVIVENCIA

En cuanto a la situación profesional, más de la gran mayoría de las personas que han participado en la investigación son activas (88%), tal y como recoge el gráfico 17.

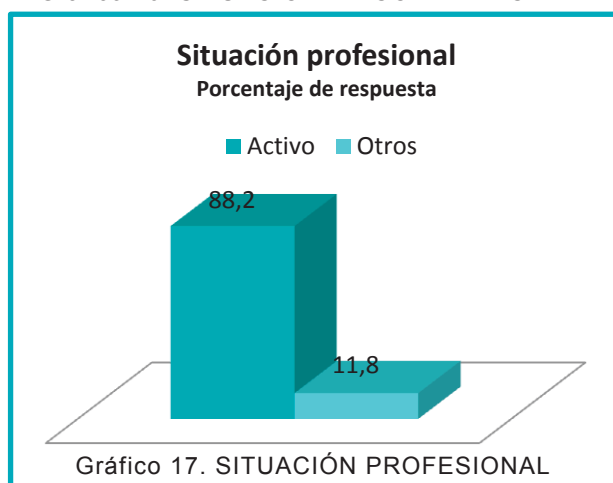
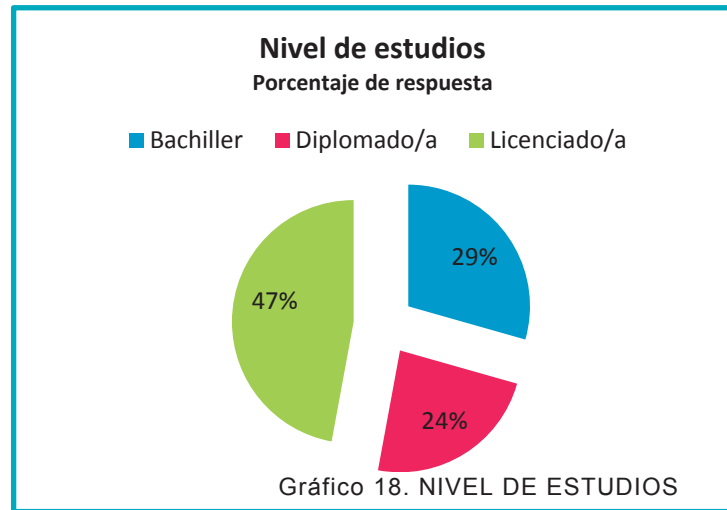


Gráfico 17. SITUACIÓN PROFESIONAL

Con respecto al nivel de los estudios completados por las personas que participaron en la encuesta, se puede ver que las personas con estudios avanzados son más que las de estudios primarios. Casi la mitad son licenciados (47%).



Item	Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nivel de participación en el Consejo Escolar	9	52,9	3	17,6	5	29,4	0	0	17	100
Nivel de participación en el AMPA	5	29,4	4	23,5	6	35,3	2	11,8	17	100
Asistencia a reuniones de centro y aula	2	11,8	6	35,3	9	52,9	0	0	17	100
Asistencia a reuniones de AMPA	9	52,9	1	5,9	7	41,2	0	0	17	100
	<b>Completamente en desacuerdo</b>		<b>En desacuerdo</b>		<b>De acuerdo</b>		<b>Completamente de acuerdo</b>		<b>Total</b>	
<b>Item</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Estoy bien informado/a sobre las políticas y prácticas escolares	2	11,8	3	17,6	10	58,8	2	11,8	17	100
Se me ha dado la oportunidad de involucrarme en la toma de decisiones sobre el centro escolar.	7	41,2	4	23,5	3	17,6	3	17,6	17	100
Dispongo de oportunidades para participar en el centro escolar	5	29,4	6	35,3	3	17,6	3	17,6	17	100
Tengo ocasiones para discutir	1	5,9	7	41,2	5	29,4	4	23,5	17	100



con el centro el proceso y las preocupaciones de mi(s) hijo(s/as)										
El profesorado me motiva para que me involucre en el aprendizaje de mi(s) hijo(s/as)	2	11,8	5	29,4	4	23,5	6	35,3	17	100
Creo que mi hijo/a es valorado por el centro escolar	1	5,9	0	0	10	58,8	6	35,3	17	100
Creo que mis preocupaciones sobre la educación de mi(s) hijo(s/as) se toman en serio en el centro escolar.	0	0	4	23,5	7	41,2	6	35,3	17	100
Creo que hay una buena conexión y coordinación del centro escolar con las familias	0	0	10	58,8	2	11,8	5	29,4	17	100
Creo que existe un ambiente de respeto hacia la diversidad familiar y las historias personales, evitando las conductas de discriminación hacia los niños/as y sus familias	0	0	6	35,3	4	23,5	7	41,2	17	100
En general, me siento apoyado/a por los miembros que componen el centro escolar (equipo directivo, profesorado...)	1	5,9	1	5,9	9	52,9	6	35,3	17	100
Me gustaría que existiesen más posibilidades para participar activamente en el centro escolar	0	0	4	23,5	6	35,3	7	41,2	17	100
Participo en las actividades del centro escolar.	2	11,8	6	35,3	5	29,4	4	23,5	17	100

TABLA 25. Información sobre el nivel de colaboración entre el centro y las familias participantes en los centros educativos estudiados.

Respuestas de la prueba piloto a las preguntas abiertas:

CÓDIGOS	CATEGORÍAS	N <sup>a</sup> DE FREC.
1	Comunicación y seguimiento mucho más frecuente sobre los hijos/as	6
2	Implicación del consejo escolar con el AMPA	8
3	Facilidades de comunicación directa con el profesorado (TIC's)	8
4	Cuestionarios de satisfacción y evolución del desempeño de los docentes, a cumplimentar por padres/madres.	2
5	Más comunicación con las familias.	7
6	Más demanda de implicación a los padres en la educación.	2
7	Orientación a los padres.	3
8	Información sobre el plan de acción tutorial	2
9	Más oportunidades para involucrarse en el proceso de enseñanza de sus hijos/as	4
10	Más interés de las escuelas por atender las preocupaciones de los padres	4
11	Más reuniones con las familias	5

Tabla 26. RESPUESTAS ABIERTAS DE LA PRUEBA PILOTO

### ANEXO III: ACTUACIONES ESPECÍFICAS DEL PROFESOR TÉCNICO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD (PTSC) EN EL EOEP.

---

a) Conocer las características del entorno, así como las necesidades sociales y educativas, identificar los recursos educativos, culturales, sanitarios, sociales o de otro tipo existentes en la localidad y establecer las vías de coordinación y colaboración necesarias.

b) Colaborar con los servicios externos a los centros en la detección de necesidades sociales, culturales y de escolarización del alumnado, participando en los procesos de escolarización del mismo, mediante su coordinación con los servicios de orientación de los centros y las comisiones de escolarización.

c) Asegurar que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del alumnado escolarizado en ellos y de sus familias, así como la vinculación al sistema educativo de los servicios y recursos sociales de la localidad para ofrecer una atención educativa de calidad a todo el alumnado.

d) Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control del absentismo del alumnado y desarrollar las actuaciones necesarias para facilitar el acceso y la permanencia del alumnado en los centros educativos, en colaboración con otros servicios e instituciones externas.

e) Canalizar demandas de evaluación psicopedagógica y colaborar en la realización de las mismas aportando criterios sobre la evaluación del contexto familiar y social y realizando el análisis correspondiente.

f) Desarrollar acciones vinculadas a los procesos de elaboración, desarrollo, evaluación y revisión de los proyectos educativos y curriculares de los centros docentes facilitando información sobre los aspectos relativos al contexto sociocultural del alumnado; proporcionando información sobre los recursos existentes en la localidad y las vías apropiadas para su utilización; facilitando la coordinación de los servicios de la localidad y los centros; colaborando en la detección de indicadores de riesgo que puedan ayudar a prevenir procesos o situaciones de inadaptación social; proporcionando información a los profesores tutores sobre aspectos familiares y sociales del alumnado con necesidad de apoyo educativo; facilitando la acogida, integración y participación del alumnado con necesidad de apoyo educativo, en

colaboración con tutores y familias; participando, en colaboración con el orientador, en el establecimiento de unas relaciones fluidas entre el entorno y las familias; participando en tareas de formación y orientación familiar; colaborando en los procesos de integración sociocultural, de acogida, de mediación social y de participación del alumnado y sus familias; estableciendo criterios, en colaboración con los órganos de coordinación docente y los equipos de profesores de los centros, para la planificación y el desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado; y colaborar con los equipos educativos en la elaboración de las programaciones correspondientes a los programas de cualificación profesional inicial.

g) Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a las necesidades de la diversidad del alumnado, a su integración y participación, a la continuidad de su proceso educativo y a su transición a la vida adulta y laboral.

h) Actuar como mediador entre las familias del alumnado y el profesorado, promoviendo en los centros docentes actuaciones de información, formación y orientación a las familias, participando en su desarrollo.

i) Velar, según las directrices del equipo directivo de los centros docentes, para que, en aplicación del principio de accesibilidad universal, el alumnado tenga acceso y utilice los recursos ordinarios y complementarios de los centros y facilitar la obtención de otros recursos que favorezcan la igualdad de oportunidades, como becas o ayudas al estudio.

j) Participar en la prevención y mejora de la convivencia en los centros, así como desarrollar tareas de mediación y seguimiento.

k) Colaborar en el desarrollo de programas de animación sociocultural, especialmente los enfocados a la educación en valores, igualdad de género y educación intercultural.

l) Cuantas otras les pueda encomendar la Administración educativa.