

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación	9
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNOS CON NEAE EN REFERENCIA A LOS APOYOS PRESTADOS POR PARTE DEL SISTEMA ESCOLAR

Navarro Mateu, Diego¹, Gómez Dominguez, Teresa², Escorcía Mora, Claudia Tatiana³

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

¹e-mail: diego.navarro@ucv.es, ²e-mail: mt.gomez@ucv.es,

³e-mail: claudia.escorcía@ucv.es

Resumen. Este trabajo muestra el proceso de investigación que se está llevando a cabo para conocer el grado de satisfacción que presentan las familias de niños con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en referencia a los apoyos prestados por parte del sistema educativo en general, así como las relaciones establecidas con los profesionales que intervienen con sus hijos/as. Siendo conscientes de la importancia que tiene la calidad de la colaboración de los profesionales/profesores con los padres y su impacto en la calidad de vida de las familias, se está diseñando un cuestionario que recoge los principales factores que pueden favorecer o dificultar el proceso de inclusión. Sus conclusiones nos ayudaran a establecer acciones de mejora.

Palabras clave: Educación inclusiva, familia, discapacidad, necesidades educativas, relación padres-profesionales.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En estos momentos nos encontramos inmersos en un proceso de transformación social en el que, cada vez más, se reconoce el derecho a una participación activa, significativa y satisfactoria de todos los ciudadanos. Este derecho se ha ido concretando en todas las esferas y dimensiones de la sociedad. Una de ellas, quizás la que mayor importancia tenga, sea en el ámbito educativo, pues ofrece la oportunidad de sentar las bases de una convivencia, que recoja y cree los valores de convivencia, que posteriormente puedan reflejarse en nuestra sociedad.

En este sentido, la atención a los alumnos que presentan cualquier tipo de vulnerabilidad, debe ser un tema de nuclear de cualquier comunidad educativa. Los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE), están tipificados en la LOMCE, como aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), como consecuencia de trastornos del desarrollo, que afecten a la visión, auditivas, motrices, intelectuales, del desarrollo, así como dificultades de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo, etc. (Art. 71.2 LOMCE)

Desde una aproximación normativa y legislativa se contempla el derecho de los padres a participar con los centros en la educación de sus hijos; esta idea está recogida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en el conjunto de normativas de carácter internacional, (ONU, 2006, Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, Marco de Acción de la Declaración de Salamanca (1994), Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008, LOMCE, 2013, etc.

Entre los recursos con los que cuenta el sistema educativo se encuentran los SPEs (Servicios Psicopedagógicos Escolares), los Profesores de Pedagogía Terapéutica, profesores de Audición y Lenguaje, fisioterapeutas, etc. Y se encuentra establecido y regulado, que a las familias se les deben prestar servicios de información y orientación, que permita y haga compatible, el desarrollo de una acción complementaria y multiplicativa con las acciones desarrolladas e impulsadas por el centro escolar, para lograr una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas.

Por otro lado, la importancia de la calidad de la colaboración de los profesionales/profesores con los padres y su impacto en la calidad de vida de las familias ha sido objeto de distintas investigaciones en los últimos años (Turnbull, Turnbull et al., 2006; Summers et al., 2007; Balcells-Balcells, 2011). Todo ello nos lleva a resaltar la importancia de que los centros educativos, y en particular el profesorado, reflexionen sobre la naturaleza de la relación que mantienen con las familias y la conveniencia de valorar hasta qué punto la colaboración con las familias responde a los principios de calidad, que la investigación ha puesto de relieve en los últimos años (Blue-Banning et al., 2004; Turnbull et al., 2006) y que se resumen a continuación.

Diversos autores (Comisión Europea, 2000; Epstein, 2011; Glasgow y Whitney, 2009; San Fabián, 1994) han señalado que la participación de los padres y madres en los centros escolares se justifica, entre otros motivos, porque permite aproximar las culturas familiar y escolar, favorece la educación de los niños y su rendimiento escolar y constituye, de esta manera, un indicador de calidad educativa.

En EEUU con la implantación de la ley IDEA, Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidad (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) en 1975; se presenta un cambio en los modelos de cooperación entre familia y agentes educativos. Por primera vez se concedía a los padres y madres el derecho a colaborar con los profesionales como iguales a la hora de tomar decisiones sobre educación. Este principio de participación de los padres y madres se sostenía en la bien asentada convicción de que los padres y madres no podían presumir que el centro público iba a brindar a sus hijos/as la educación adecuada. Por consiguiente, era preciso que los padres y madres tuvieran derecho a asociarse con los educadores y a contar con procedimientos por los que pudieran responsabilizar a los centros de ofrecer a su alumnado una educación libre, adecuada y en un entorno lo menos restrictivo posible (Turnbull, Turnbull & Kyzar, 2009).

Esta corriente de cambio, supuso una nueva visión de las relaciones que se establecen entre familias y profesionales de la educación. Aquí, empiezan a emerger los elementos clave en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza; unidos a un gran sentimiento de solidaridad.

Sin embargo, en este caso, la solidaridad no es considerada como un movimiento benévolo del corazón o un buen sentimiento, sino que es el reconocimiento pleno y objetivo de la titularidad de un derecho total de ciudadanía, y, sobre todo, un “con-vivir” auténtico según una opción personal y consciente de responsabilidad en beneficio de los niños escolarizados.

De hecho, las familias, demandan actuaciones encaminadas, tanto a la atención que se proporciona a sus hijos e hijas, como a las propias familias. Así, en relación con el primer aspecto, destacan la necesidad de centros abiertos a todos los alumnos y alumnas sin exclusiones, que respondan al derecho de todos los niños y niñas a ser educados en las instrucciones de su localidad, en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros (O’Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009; Villegas, Simón y Echeita, 2014; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart, 2007), profesionales cualificados para comprender y responder a las necesidades educativas de sus hijos e hijas (Abu-Hamour y Muhaidat, 2014; Hotulainen y Takala, 2014; O’Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo et al., 2009; Yssel, et al., 2007),

En definitiva, es necesario una nueva forma de entender y atender a las familias de aquellos alumnos que presenten cualquier tipo de vulnerabilidad, de forma que se desarrollen relaciones donde todos nos importemos y preocupemos de cuidarnos unos a otros, tal y como desearíamos serlo en caso de ser nosotros los que



necesitaran la ayuda. De forma que podamos comenzar a acortar la distancia existente entre lo que nos hemos establecido y aquello que realmente se realiza en los centros escolares.

OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos alcanzar mediante el desarrollo de esta investigación son los siguientes:

- Diseñar y validar un cuestionario para medir los apoyos y la satisfacción con los mismos, recibidos por las familias y prestados por el sistema escolar.
- Valorar/analizar la satisfacción de las familias con niños o niñas con NEE en relación a los apoyos prestados por el sistema educativo.

Este estudio permitirá conocer la satisfacción de las familias de alumnos con NEAE en relación a los apoyos que reciben por parte del sistema educativo, como una manera de evidenciar y destacar la necesidad de mejorar y corregir esta relación, de forma que respete los derechos de los alumnos y sus familias, y puedan ponerse en marcha acciones y planes de mejora que permitan incrementar la cultura inclusiva de todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Hipótesis, metodología, cronograma y plan de trabajo.

Nuestro proyecto, plantea como principal hipótesis de trabajo, que, en la actualidad, los diferentes apoyos y estructuras establecidas para atender a la vulnerabilidad de cualquier alumno, no están funcionando de forma totalmente satisfactoria para las familias, generando en ellas sentimientos de indefensión aprendida, falta de información y coordinación y por ende sentimientos de incompreensión acerca de lo que está pasando con sus hijos en los contextos educativos.

Descripción método

El presente proyecto de investigación se enmarca dentro de una metodología de tipo empírico observacional, con un diseño transversal exploratorio descriptivo-correlacional.

Fases de la investigación

Nuestra investigación se realiza con base en la evidencia científica ya descrita. Basándonos en ella y siguiendo un minucioso y exhaustivo proceso metodológico, que incluye revisión bibliográfica, juicio de expertos, prueba piloto y aplicación masiva de un cuestionario específicamente elaborado para este estudio, analizaremos las

percepciones de familias en torno al grado de satisfacción que presentan, en relación a diferentes aspectos que forman parte del proceso educativo de niños con NEAE.

Elaboración y adaptación del cuestionario

Una vez buscada y analizada las fuentes de información primarias y secundarias, procederemos al diseño de un cuestionario, el cual será sometido al estudio de diferentes especialistas en la materia que nos ocupa. Tal como plantea Landeta (2002), una vez concretado el objetivo de la investigación se estudiará y seleccionará al grupo de expertos considerados como individuos, cuya situación y recursos personales, pueda contribuir positivamente a la consecución del objetivo planteado, que en nuestro caso será la validación del instrumento con el que trabajaremos. El siguiente paso para dotar a nuestro instrumento de cierta calidad técnica, concretamente de validez de contenido, será proceder a la validación de expertos tal como vemos en Escobar y Cuervo (2008).

La validez de contenido, se define como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (Ortega, Jiménez, Palao y Sainz, 2008; Thomas y Nelson, 2007). Tras el análisis y validación de contenidos por parte de expertos, se optará por hacer las correspondientes modificaciones eliminándose o añadiéndose algunos ítems del cuestionario inicial en función de las opiniones requeridas a los expertos. Se presenta, además, la categorización del cuestionario inicial a través de la escala Likert, pues según Esnaola (2005) es uno de los más empleados actualmente.

A los expertos les entregaremos un documento en el que se les explicita cuáles son los objetivos, tanto generales como específicos, del cuestionario diseñado y se les pedirá que, como expertos, valoren la “claridad de los planteamientos”, la “adecuación a los destinatarios”, la “cantidad” y la “calidad” del contenido, utilizando para ello una escala likert con una gradación de cuatro niveles. Para el análisis y validación de contenidos tal como indica Esnaola (2005) este tipo de escala es uno de los más empleados actualmente. Asimismo, se les insta a que aporten modificaciones al contenido y formato de la “presentación” del cuestionario, de las “instrucciones para el proceso de respuesta” y de las “preguntas del cuestionario”. Concretamente y en cuanto a estas, se evalúa también el “orden lógico de presentación”, la “claridad en la redacción”, “la adecuación” de las opciones de respuesta, la “cantidad” de preguntas, la “adecuación” a los destinatarios y la “eficacia” para proporcionar los datos requeridos. Finaliza con una valoración general del cuestionario y preguntas en abierto sobre la percepción general del mismo y observaciones y recomendaciones al respecto.

Recogidos los documentos se realizará un análisis estadístico de los indicadores evaluados por los expertos, así como uno cualitativo donde valoraremos las consideraciones que realizan los expertos a fin de mejorar el instrumento que servirá de base para la investigación.



Participantes

Para la realización del estudio se recurrirá a un muestreo de conveniencia o intencional, utilizando para ello dos vías:

- Orientadores pertenecientes a Centros escolares.

Por una parte, ya hemos contactado con orientadores de varios centros educativos, los cuales han manifestado su interés en participar en esta investigación, como medio de obtener una información para ellos fundamental, cómo es la de valorar la percepción de las familias en relación a los apoyos que reciben del centro, con la finalidad de disponer de datos objetivos que permitan la puesta en marcha de planes de mejora institucionales.

- Movimiento asociativo

Nos hemos puesto en contacto con las siguientes asociaciones:

Asindown. Asociación Síndrome de Down de Valencia, Helix. Federación de Asociaciones para la integración del sordo en la Comunidad Valenciana, Asociación Valenciana de Asperger, AVADIS. Asociación Valenciana de Dislexia y Otras Dificultades de Aprendizaje, APNADAH. Asociación de Padres para Niños y Adolescentes con Déficit de Atención e Hiperactividad, Avast, Asociación Valenciana de Ayuda al Superdotado y Talentoso, FEAPS Plena Inclusión CV. Federación Valenciana de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, ASPAU. Asociación Proyecto Autista de Valencia

El cálculo de familias a las que aspiramos llegar a través del cuestionario, tal como hemos señalado, asciende a unas 600 familias.

El instrumento será proporcionado en formato digital (*on line*) e impreso (papel) para un acceso flexible a todos los participantes.

Análisis de datos:

El tratamiento estadístico de los datos se realizará por medio del *SPSS 22.0* y del *EQS 6.2*. En primer lugar, se realizará un análisis de los principales descriptivos de las variables objeto de estudio, junto a un análisis de fiabilidad y validez de los instrumentos. Posteriormente se realizarán análisis bivariados y multivariados mediante “prueba *t de Student*” y *ANOVAS* para analizar las diferencias en los niveles de las variables objeto de estudio en función de los perfiles sociodemográficos de los participantes y de las NEAE. Seguidamente se procederán con análisis bivariados (Correlaciones de *Pearson*) y multivariados (regresiones y modelos de ecuaciones estructurales (*SEM*)) para analizar las relaciones entre las variables objeto de estudio.

Cronograma

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, el plan de trabajo se organiza en catorce tareas, que se desarrollarán entre septiembre del 2016 y octubre del 2017.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Hamour, B. y Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579. doi:10.1080/13603116.2013.802026.
- Balcells-Balcells, A. (2011). *L'impacte dels serveis i la relació professional en la qualitat de vida de les famílies amb fills amb discapacitat intel·lectual*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. y Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Comisión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones, "Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010 -2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras", SEC (2010) 1323 y 1324.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Philadelphia, PE: Westview Press.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Esnaola, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itauketa (AFI) de autoconcepto físico*. Álava: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Glasgow, N. A. y Whitney, P. J. (2009). *What successful schools do to involve families?* Londres: Sage.
- Hotulainen, R. y Takala, M. (2014). Parents' view on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154. doi:10.1080/13603116.2012.759630.
- Hotulainen, R. y Takala, M. (2014). Parents' view on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154. doi:10.1080/13603116.2012.759630.
- Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997 [IDEA]. (1997). Recuperado de <http://thomas.loc.gov/home/thomas.php>
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.



- O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: the Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 535-550.
- ONU. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- Ortega, E., Jiménez, J.M., Palao, J.M. y Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 39-58.
- Rodríguez, G, Gil. J. y García E, (1999). *Metodología de Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an inclusive education: parents and their children with special educational needs. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- San Fabián, J. L. (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- Summers, J. A, Marquis, J., Mannan, H., Turnbull, A. P., Fleming, K., Poston, D. J, Kupzyk, K. (2007). Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 319-338.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. y Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust*. Columbus, OH: Pearson.
- Turnbull, A. P., Turnbull, R. H. & Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades especiales*. París:
- Verdugo, M. A., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo, I., y Santamaría. M. (2009) *Situación de la inclusión educativa en España*: Salamanca: INICO.
- Villegas, M., Simón, C. y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con trastornos del espectro autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I. y Swart, E. (2007). Views of inclusion. A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the united states. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.