

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



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

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

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

LA COMUNICACIÓN ENTRE EL CENTRO ESCOLAR Y LA FAMILIA: UNA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Fernández-Freire Álvarez, Lara¹ y Rodríguez-Ruiz, Beatriz²

¹Colegio Público Alfonso Camín (Gijón), Consejería de Educación del Principado de Asturias, España

e-mail: lara.fdezfreire.alvarez@gmail.com

²Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, España

²e-mail: rodriguezruiz@uniovi.es

Resumen. De acuerdo con numerosos investigadores, la participación de los padres y madres en los centros escolares beneficia al alumnado, a las familias y a la institución escolar, constituyendo un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que favorece la inclusión del alumnado en el grupo-clase, en la cultura de centro y en las dinámicas de la comunidad educativa. Así pues, se plantea la relación entre el centro y la familia, así como la construcción de alianzas sólidas entre la escuela, la familia y la comunidad, como un elemento básico y necesario, si se pretende avanzar hacia el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva. Partiendo de este planteamiento, en este trabajo se presenta un análisis de las relaciones que se establecen entre el centro escolar y las familias desde la perspectiva del profesorado en el contexto de la escuela pública del Principado de Asturias. La visión del profesorado constata que las relaciones de participación y la comunicación entre ambos agentes son frecuentes, contribuyendo a la construcción de estas alianzas; pero también advierten de la necesidad de mejorar aspectos que fortalezcan una relación más directa y cercana que no se sustente simplemente en aspectos académicos y curriculares.

Palabras clave: (máximo cinco palabras). Familia, Escuela, Comunicación, Educación e Inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La inclusión del alumnado en los centros escolares es un tema recurrente y de actualidad como aparece recogido en las numerosas investigaciones y publicaciones del ámbito científico (Ainscow 2011; Bejarano, 2013; Blanco, 2010; Booth, 2006; Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013; Simón, 2013; UNESCO, 2008).

Desde el planteamiento de la educación inclusiva se hace efectivo el derecho de todo el alumnado a educarse en las escuelas de la comunidad (Blanco, 2010), recogido en el artículo 27 de la Constitución Española y desarrollado en el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, que establece los derechos y los deberes del alumnado y las normas de convivencia en los centros de Educación Infantil y Primaria.

Los fundamentos del sistema educativo para responder a la normativa se sustentan en ofrecer una respuesta educativa inclusiva y de calidad a todo el alumnado, sin exclusiones (Calvo, Haya y Susinos, 2012); poniendo de manifiesto que la inclusión implica entender que una educación de calidad es un derecho de todos los estudiantes (Monarca y Simón, 2013; UNESCO, 2008). Se hace necesario por tanto, hablar de centros «inclusivos» que tengan en cuenta a todos los agente implicados en el proceso educativo, y en especial a las familias (Monarca y Simón, 2013). Desde esta perspectiva, la cultura de centro escolar hace partícipe a las familias como agente activo e implicado en la educación de sus hijos, puesto que una visión de las familias en los centros escolares como algo «puntual y esporádico» no responde a las necesidades educativas actuales, siendo necesario establecer fuertes alianzas que repercutan en el proceso educativo de los niños (Martín y Gairín, 2007); reconociendo el papel que todos los miembros de la comunidad educativa tienen en el desarrollo personal y social de los niños, en un marco donde se construya un proyecto de escuela compartida (Monarca y Simón, 2013) que facilite las experiencias de colaboración y participación entre toda la comunidad educativa (Ainscow y West, 2008).

El centro escolar se percibe como un espacio que potencia el encuentro, la participación y la comunicación (Castro y García-Ruiz, 2013; Simón, Giné y Echeita, 2016).), aunque también se perciben dificultades asociadas a aspectos de conciliación escolar y familiar (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Rodrigo, 2016) y de falta de comunicación entre ambos agentes (Roig-Vila, 2016). En este sentido, será necesario mejorar los canales de relación (Álvarez Blanco y Martínez González, 2015) para favorecer y garantizar la comunicación unidireccional y bidireccional entre el centro escolar y la familia; en especial, basada en la confianza, el respeto mutuo y el reconociendo de la necesidad y valía de sus mutuas aportaciones.

OBJETIVOS

El objetivo de este estudio se centra en analizar la perspectiva del profesorado sobre la comunicación con las madres de su alumnado, así como, identificar su posible relación con la zona geográfica del centro escolar. Todo ello con la finalidad de

identificar indicadores que permitan orientar líneas de actuación para promover una educación inclusiva en los centros escolares a través de la participación de las familias.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Participantes

En el estudio han participado 78 maestros y maestras que imparten docencia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en 30 centros escolares de titularidad pública situados en zonas urbanas y rurales del Principado de Asturias, que han sido clasificados siguiendo el criterio de la OCDE que establece como zona rural los territorios con una densidad de población por debajo de 150 hab/km² (Principado de Asturias, 2013). En base a este criterio el 61.5% de los centros escolares pertenecen a zona urbana y 38.5% a la zona rural, reflejando la distribución poblacional de los centros escolares en el territorio del Principado de Asturias. El perfil socio-demográfico del profesorado se caracteriza por una mayor presencia de profesoras (81%) que profesores (19%), reflejando la tendencia nacional (Sánchez, 2011). Distribuyéndose en función de la etapa educativa, un 67% en Educación Primaria y un 33% en Educación Infantil. Respecto a la experiencia profesional, el porcentaje mayoritario (49%) se caracteriza por una baja experiencia profesional, «entre 1 y 10 años», frente a un porcentaje del 26% que constata una alta experiencia con «más de 25 años». Finalmente, en relación a la vinculación del profesorado con el centro escolar en el que se encuentra adscrito en el momento de realizar el estudio, el porcentaje mayoritario (70%) se sitúa en la categoría «entre 1 y 5 años», lo que indica que son profesionales jóvenes e itinerantes, sin una plaza fija de funcionario, que desarrollan su rol profesional en centros escolares diferentes cada curso escolar.

Instrumento de recogida de información

La recogida de información se ha realizado mediante la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia en su versión para profesorado, adaptada por Martínez-González (1996) al castellano del original Family-School Relationship Trust Scale, del Partnership for School Success Program (USA) (Sinclair, Lam, Christenson y Evelo, 1993). La adaptación española presenta una primera parte de datos socio-demográficos, y una segunda parte compuesta por 84 ítems clasificados en ocho dimensiones de estudio: 1) Percepción del profesorado de la implicación parental en la educación del hijo/a (24 ítems); 2) Percepción del profesorado sobre las capacidades del alumnado (2 ítems); 3) Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado (8 ítems); 4) Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijo/as (11 ítems); 5) Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres/madres para participar en el centro escolar (8 ítems); 6) Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar (16 ítems); 7) Percepción del profesorado sobre la implicación de los padres/madres en



las tareas escolares de sus hijos/as en casa (10 ítems), y 8) Percepción del profesorado sobre la valoración de las familias sobre él (5 ítems), con opción de respuesta de escala Likert de cuatro alternativas del tipo: 1-Nunca; 2-A veces; 3-Casi siempre y 4-Siempre, o 1-Nada de acuerdo; 2-Poco de acuerdo; 3-Muy de acuerdo y 4- Totalmente de acuerdo, según las temáticas analizadas. En este estudio se analizan específicamente los resultados de la dimensión Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos de la educación de los hijos centrándose de manera específica en las madres.

Procedimiento

En la fase inicial del estudio se realizó una entrevista semiestructurada a dos maestras de dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria, de ámbito rural y urbano respectivamente, con el objeto de obtener información general sobre la perspectiva del profesorado respecto a la relación las familias. El análisis de esta información permitió ajustar algunos aspectos incluidos en el instrumento de recogida de información y proceder a su formato final. Para aplicarlo se contactó con 35 centros escolares públicos del Principado de Asturias, tanto de áreas urbanas como rurales (siguiendo el criterio previamente especificado), a fin de disponer de una amplia red de centros escolares que permitirían recoger la diversidad sobre el tema de estudio. Se solicitó autorización a los equipos directivos, obteniendo respuesta positiva del 85% de los centros consultados. Posteriormente se pidió al profesorado que cumplimentara el instrumento en su versión on-line con la finalidad de facilitar su acceso desde cualquier ubicación, sobre todo, en las zonas rurales más alejadas de los núcleos amplios de población.

Análisis de datos

El análisis de la información recogida se ha realizado con el paquete estadístico SPSS.24. Como fase previa se analizó si se cumplían los criterios de ajuste a la curva normal calculando la asimetría y curtosis, considerando valores [-3; +3] (Byrne, 2010), ajustándose adecuadamente a la distribución normal todos los ítems analizados. Los análisis se realizaron con estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, media y desviación típica) y comparativos de contraste de dos grupos para muestras independientes a través de la t de Student, entre las variables analizadas y la variable zona geográfica del centro escolar (urbano-rural). Se han realizado análisis comparativos con la variable zona geográfica del centro escolar por estar considerada en la literatura científica revisada como un factor que puede incidir de manera diferencial en los contactos entre el profesorado y las familias (Andrés y Giró, 2016).

EVIDENCIAS

Resultados de los estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, media y desviación típica)

Los análisis descriptivos de medidas de tendencia central y variabilidad (Tabla 2) indican que, en términos generales, el profesorado que ha participado en este estudio percibe una buena relación con las madres, caracterizada por una comunicación frecuente sobre el comportamiento de los hijos ($M=3,22$, $DT=0,89$), el proceso de enseñanza y aprendizaje ($M=3,14$, $DT=0,86$), las preocupaciones respecto a la educación ($M=3,13$, $DT=0,82$) y las tareas escolares en casa ($M=3,06$, $DT=0,87$).

Además de los indicadores que ofrecen la media y la desviación típica, analizamos en este estudio indicadores porcentuales que resultan relevantes dado el tamaño de la muestra y el contenido y significado de las variables analizadas. Se ha estimado que una concentración porcentual a partir de un 40% ($n \geq 31$ profesores) en las opciones que señalan dificultades en la participación, merecen una especial mención. Tomando este criterio como referencia, los resultados indican la existencia de debilidades en la comunicación con las familias (variables ordenadas por magnitud porcentual al sumar las opciones de respuesta “nunca” y “a veces”): 1) Hablar sobre circunstancias familiares personales (64,5%, 50 profesores); 2) Hablar sobre las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro (53,4%, 41 profesores); 3) Hablar sobre las expectativas académicas (45,2%, 35 profesores); y 4) Hablar sobre aspectos personales y preocupaciones del alumnado (44%, 34 profesores).

Nº Ítem-Variable Escala de Likert: 1-Nunca - 4- Siempre	N	M DT	Porcentaje	
			Nunca- A veces	Casi siempre- Siempre
Las madres del alumnado se reúnen con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de los/as hijos/as	68	2,84 ,85	39,2%	60,8%
Interés de las madres por comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro	69	2,45 ,97	53,4%	46,6%
Interés de las madres por comentar con el profesorado cómo perciben el proceso de adaptación y el trabajo escolar de sus hijos/as en casa	72	3,06 ,87	20,1%	79,9%
Interés de las madres por comentar con el profesorado aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula	71	2,93 ,88	23,8%	76,2%
Interés de las madres por comentar con el profesorado las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos/as	69	2,64 ,80	45,2%	54,8%
Me resulta fácil comentar con las madres mis	69	3,13	22,1%	77,9%



preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos/as		,82		
Me resulta fácil comentar con las madres mis ideas sobre cómo están llevando sus hijos/as su proceso de aprendizaje escolar	69	3,14 ,86	21,9%	78,1%
Me resulta fácil comentar con las madres el comportamiento en el centro de sus hijos/as	68	3,22 ,89	19,4%	80,5%
Me resulta fácil comentar con las madres las expectativas académicas que tengo sobre sus hijos/as y su futuro	69	2,94 ,88	33,1%	66,9%
Suelo hablar con mis alumnos/as sobre su vida personal y sus preocupaciones	67	2,75 ,82	44%	56%
Suelo hablar con mis alumnos/as sobre sus circunstancias personales	67	2,27 ,82	64,5%	35,5%

Tabla 1. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los hijos

Análisis comparativos en función de la Zona Geográfica del centro escolar

Respecto a las diferencias debidas a la zona geográfica del centro escolar se ha calculado la *t* de Student estableciendo como diferencias la media del contexto urbano menos la del contexto rural (Urbano-Rural). La única variable en la que se han conestado diferencias es *Reunirse con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación del alumnado* ($t_{(73)} = -1,981$; $p = 0,05$), señalando el profesorado de centros escolares rurales comunicación más frecuente con las madres para la toma de decisiones conjunta en comparación con el profesorado de centros escolares urbanos. El resto de los ítems analizados muestran la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tiene el profesorado sobre la comunicación con las madres, reflejando los resultados obtenidos que el contexto geográfico no ejerce una influencia en la comunicación entre ambos agentes.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa permite reflexionar sobre la necesidad de construir alianzas sólidas entre la escuela, la familia y la comunidad si se pretende avanzar hacia el derecho a la educación y la calidad educativa (Simón, Giné & Echeíta, 2016). Entendiendo que toda experiencia conjunta entre el centro escolar y la familia fortalece el vínculo entre el aula, el centro, las familias y la comunidad, y constituye una oportunidad real para potenciar la comunicación.

Partiendo de esta idea, el profesorado que ha participado en este estudio constata que las relaciones entre los docentes y las familias se caracterizan por una buena comunicación, que se establece de manera frecuente para abordar aspectos asociados con el proceso educativo de sus hijos. Situación que genera en las familias

un sentido de pertenencia y compromiso hacia el centro educativo gracias a la comunicación fluida y confiada (Rivas y Ugarte, 2014), poniendo de manifiesto al mismo tiempo, una mayor eficiencia del rol docente cuando se construyen buenas vías de comunicación y de escucha con las familias (Koutroba, Antonopoulou y Georgios, 2009). La comunicación entre ambos agentes se postula como una práctica educativa de inclusión dirigida al alumnado, en especial referida a aspectos del proceso educativo, comportamiento en el centro escolar, preocupaciones académicas o tareas escolares, pero también se percibe, desde la perspectiva del profesorado que ha participado en este estudio, la necesidad de abordar a través de la comunicación aspectos vinculados con la esfera familiar y personal. En este estudio, el profesorado ha encontrando dificultades de comunicación con las madres para hablar aspectos relacionados con circunstancias familiares personales, sobre las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro, las expectativas académicas y sobre aspectos personales y preocupaciones del alumnado. Esta situación se da con una menor frecuencia en los centros escolares rurales, que muestran una mayor disposición para establecer vínculos sólidos con las familias, incrementando las situaciones y experiencias de comunicación y participación en el centro (Andrés y Giró, 2016).

En conclusión, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de favorecer cauces de comunicación que promuevan la toma de decisiones conjunta entre el profesorado y la familia, y una comunicación que abarque aspectos educativos pero también familiares y personales, fortaleciendo con ello, la relación entre los docentes, las familias, el alumnado y las comunidades educativas (Busto Jiménez, 2011). En este sentido, Lai (2011) considera que las familias ganan confianza hacia el profesorado cuando hay una buena comunicación y entendimiento, aspecto que repercute a su vez en la comunicación con el alumnado, convirtiéndose en un recurso para la educación inclusiva (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *ula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Álvarez Blanco, L. y Martínez González, R.A. (2015). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (http://rinace.net/rlei/rlei_home.html), 10 (1) (pp. 175-192). Monográfico sobre Escuela, Familia y Comunidad: Alianza necesaria para una Educación Inclusiva.
- Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Bejarano, C. (2013). Proyecto inclusivo: nos acercamos a la cultura en las distintas etapas educativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 88-105.



- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 25-153.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 51(2), 155-170
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York, NY: Routledge.
- Calvo, A., Haya, I., y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20.
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41, 73-84.
- Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Ed. MAD.
- Koutroba, K., Antonopoulou, E. y Tsitsas, G. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement. *Education. School Psychology International*, 30(3), 31-318.
- Lai, Y. (2011). Enhancing home-school collaboration through children's expression. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 147-158.
- Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Martín, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59, 113-151.
- Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R-A. y Rodrigo López, M.J. (2016). Dificultades de los padres y madres para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168.

Roig-Vila, C. (2016). Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinario del profesorado: el caso de un centro educativo inteligente. *Revista electrónica de tecnología y educación*, 47.

Sanchez Ramos, J. M. (2011). *Un recurso de integración social para niños y niñas adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención de menores*. Universidad de Granada

Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca, *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 101-130). Sevilla: Editorial MAD.

Simón, C., Giné, C. & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.

Sinclair, M. F., Lam, S. F., Christenson, S. L. y Evelo, D. (1993). Action research in middle schools: anwatin and northeast middle schools. *Equity and Choice*, 10, 22-24.

UNESCO (2008). 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Recuperado (28.12.2016) de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ice_2008_final_report_spa.pdf