

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Mayo – Octubre 2016 / Volumen 10 / Número 1

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD: UNA ALIANZA NECESARIA PARA UNA
EDUCACIÓN INCLUSIVA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva Facultad
de Ciencias de la Educación



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad

EDITOR INVITADO PRESENTE NÚMERO

Dra. Cecilia Simón

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España
Dr. Eliseo Guajardo Ramos Universidad Autónoma de Morelos, Cuernavaca - México
Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez Universidad de Salamanca, Salamanca - España
Mg. Ofelia Reveco Vergara Universidad Central de Chile, Santiago - Chile
Dra. Odete Moliner García Universidad Jaume I de Castellón, Castellón - España
Dr. Arturo Pinto Guevara Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile
Dra. Paula Riquelme Bravo Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile
Dr. Javier Murillo Torrecilla Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España
Mg. Beatriz Rodríguez Sánchez Secretaría de Educación Pública, D.F. México
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España
Dra. Sylvia Contreras Salinas Universidad Central de Chile, Santiago - Chile
Lic. Rosa Blanco Guijarro Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago - Chile

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Abelardo Castro Hidalgo Universidad de Concepción, Concepción - Chile
Mg. Jaime Bermeosolo Bertrán P. Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa - Brasil
Dr. Seamus Hegarty Asociación Internacional de Evaluación de Logros Educativos
Dr. Víctor Molina Bahamonde Universidad de Chile, Santiago - Chile
Dr. Mariano Narodowski Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina
Mg. Rafael Sarmiento Guevara Universidad Central de Chile, Santiago - Chile
Dr. Rodrigo Vera Godoy Fundación HINENI, Santiago - Chile
Dra. Lani Florian Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Escocia
Dr. Mel Ainscow Universidad de Manchester, Manchester - Inglaterra
Lic. Fulvia Cedeño Ángel Corporación Inclusión y Diversidad, Bogotá - Colombia
Mg. Soledad Cisternas Reyes Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN ELECTRÓNICA: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista latinoamericana de educación inclusiva

Facultad de Educación, Universidad Central de Chile.

Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 2585 1307 – 2582 6760

Persona de contacto: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

Santiago de Chile.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 10 N° 1
Mayo – Octubre 2016

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

ÍNDICE

Editorial: La Inclusión como Dilema <i>Cynthia Duk y F. Javier Murillo</i>	11
SECCIÓN TEMÁTICA: ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD: UNA ALIANZA NECESARIA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
Presentación: Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva <i>Cecilia Simón</i>	17
Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión <i>Cecilia Simón, Climent Giné y Gerardo Echeita</i>	25
Directores Escolares y Padres que Logran Resultados Óptimos: Lecciones Aprendidas de Seis Escuelas Norteamericanas que han implementado Prácticas Inclusivas	43
Principals and Parents Achieving Optimal Outcomes: Lessons Learned from Six American Schools Implementing Inclusive Practices <i>Grace L. Francis, Judith M.S. Gross, Martha Blue-Banning, Shana Haines y Ann P. Turnbull</i>	61
Dificultades de las Familias para Participar en los Centros escolares <i>Beatriz Rodríguez-Ruiz, Raquel-Amaya Martínez-González y M^a José Rodrigo</i>	79
La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva <i>M^a Isabel Calvo, Miguel Ángel Verdugo y Antonio Manuel Amor</i>	99
Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas <i>Rocío García Carrión, Silvia Molina Roldán, Luis Antonio Grande López, Nataly Buslón Valdez</i>	115

Metanoia en Atención Temprana: Transformación a un Enfoque Centrado en la Familia	133
Metanoia in Early Intervention: Transformation to a Family-Centered Approach	155
<i>Robin McWilliam</i>	
Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes	175
<i>Lucía Álvarez y Raquel-Amaya Martínez-González</i>	
ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE	
Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional	195
<i>Javier Espinosa Dávila y Vanessa Valdebenito Zambrano</i>	
Desempeño de Personas con la Adecuación de Tiempo Adicional en una Prueba Estandarizada	215
<i>Lucrecia Alfaro-Rojas y Luis Rojas Torres</i>	
Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria	229
<i>Andrea Olmos Roa, M^a Rebeca Romo Pinales y Laura M^a del Carmen Arias Vera</i>	

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

La Inclusión como Dilema

Cynthia Duk *¹
F. Javier Murillo ²

¹ Universidad Central de Chile ² Universidad Autónoma de Madrid

La inclusión en el campo de la educación es esencialmente compleja de abordar en términos de los diversos significados que se le atribuyen en distintos contextos y de la amplitud que ha ido adquiriendo como resultado de su evolución. De esta forma no sería muy arriesgado afirmar que el concepto de inclusión educativa tiene límites poco nítidos, es a veces ambiguo y otras controversial y dilemático, se ha ido desarrollando gracias a un proceso de extensión progresiva, incorporándose como aspiración en la agenda pública a nivel internacional y de numerosos países incidiendo crecientemente en las decisiones de política en los sistemas educativos y sus instituciones. Si bien es difícil determinar la procedencia de este término y el aumento que ha experimentado su uso durante las últimas décadas -su expansión data de mediados de los 90-, lo cierto es que en la actualidad es un término obligado en los documentos y discursos políticos, convirtiéndose incluso en una especie de “slogan” dentro de lo que cabría llamar un pensamiento política y éticamente adecuado. Algunos expertos y seguidores críticos del movimiento de inclusión han puesto de manifiesto con cierta preocupación que este término se ha transformado en una “moda internacional”, carente muchas veces de sentidos y coherencia.

Todo ello nos lleva a defender la importancia de construir una visión compartida acerca de qué es y qué significa a inclusión en educación que nos permita una comprensión más profunda de su significado y sus alcances desde la complejidad que involucra la mirada sistémica y multidimensional que una perspectiva global de la misma requiere. Lo anterior con la finalidad última de que nos sirva en mayor medida para orientar las decisiones educativas y su puesta en práctica.

Como punto de partida, es fundamental no perder de vista que la inclusión, en tanto componente del derecho a la educación, es un principio rector que debe orientar el curso de las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje fundamental el reconocimiento y valoración de la diversidad humana. La UNESCO (2005) la define como un medio para lograr el acceso equitativo de la diversidad del alumnado a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. La inclusión como derecho exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independiente de sus capacidades, origen sociocultural, género, etnia, orientación sexual, situaciones de vida.

En este marco, algunos de los elementos recurrentes en la literatura que definen y dan sentido a la inclusión son los siguientes:

- La inclusión tiene que ver con todos los estudiantes y no solo con aquellos tradicionalmente considerados “diferentes” “especiales” o “vulnerables”.

*Contacto: cduk@ucentral.cl

- La inclusión busca maximizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los y las estudiantes y, por tanto, supone identificar y remover las barreras de distinta índole que limitan sus oportunidades educativas.
- La inclusión pone particular énfasis en transformar los mecanismos que excluyen y discriminan a las y los estudiantes, implica el reconocimiento y valoración de las distintas culturas, identidades, características y capacidades de todos los estudiantes.
- La inclusión es un proceso nunca acabado, supone una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad del alumnado y, en consecuencia, implica un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo en el conjunto del sistema educativo.

Igual de importante que contar con una definición clara, es comprender la naturaleza intrínseca del proceso de inclusión que como bien afirman los profesores Echeita, Simón, Sandoval y López (2011), se trata de un proceso esencialmente dilemático. En palabras de estos autores no habría “una política o una práctica educativa que pueda conseguir hoy por hoy el 100% de satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, el óptimo aprendizaje y la participación completa de todos los estudiantes en los sistemas educativos” (Echeita et al., 2011, p. 3).

El dilema fundamental que se mueve alrededor de los sistemas generales de educación, dice relación con cómo lograr el difícil equilibrio ente lo común y lo diverso. Es decir el dilema de cómo ofrecer una educación pertinente, ajustada a las diferencias socioculturales e individuales de los y las estudiantes y, al mismo tiempo, hacerlo en el marco de estructuras comunes e inclusivas (sistema, escuela y aula), que garanticen condiciones de igualdad y favorezcan la convivencia en la diversidad, el sentido de pertenencia y la cohesión social.

Siguiendo a estos autores (Echeita et al., 2011) y recogiendo los aportes de Alan Dyson (2010), en nuestro intento por comprender mejor la noción de dilema desde la perspectiva de la inclusión, diríamos que es importante tener en consideración que:

- Los dilemas por definición, no se resuelven de manera definitiva. Se refieren a situaciones que involucran alternativas de acción contrarias, ninguna de las cuales es completamente deseable, poniendo al sujeto en el centro de la disyuntiva respecto de que opción escoger. Siempre hay elementos positivos y negativos en las opciones en juego, por lo mismo es un problema.
- Lo que cabe es resolverlos episódicamente, como resultado de un proceso de toma de decisiones en el que finalmente se toma aquella opción que tiene más elementos a favor que en contra, o porque se tiene en consideración aquella alternativa que tiene más peso, relevancia o impacto presente o futuro en la vida de los estudiantes.
- Por último, los dilemas educativos no se resuelven en el vacío, sino condicionados por una serie de factores en interacción que es necesario tener en cuenta.
 - ✓ Las concepciones o creencias implícitas de los actores educativos respecto de las opciones en conflicto y sus valores individuales.

- ✓ Los valores sociales y las ideologías mayoritarias presentes en el contexto en el que tienen lugar.
- ✓ Las políticas educativas que las administraciones centrales o locales mantienen o promueven.
- ✓ El grado de influencia o “poder” que puedan ostentar los actores que intervienen, ya sea debido a su estatus, antigüedad, cargo u otro.
- ✓ Los recursos económicos, humanos, didácticos o tecnológicos que, en cada caso, puedan estar especialmente relacionados con la situación dilemática.

En definitiva, el carácter dilemático de la inclusión explica en buena parte su problemática y complejidad a la hora de la toma de decisiones en cualquiera de sus niveles, derivando en efectos más o menos deseables o favorables, dependiendo de las variables contextuales y culturales que entran en juego para su resolución. Podemos aventurar que también explicaría en parte, los desarrollos disímiles que se aprecian tanto en los planteamientos como en los procesos y prácticas de inclusión entre distintos sistemas educativos, comunidades escolares e incluso entre los actores educativos como individuos.

Para concluir presentamos a continuación tres dilemas relacionados con la inclusión que tienen incidencias en el reconocimiento, aprendizaje y participación de los estudiantes, que esperamos ayuden a ilustrar los planteamientos que hemos desarrollado en este texto. En el primero incluimos los argumentos de valor que pueden apoyar una u otra opción en conflicto. Los últimos dos ejemplos los dejamos abiertos a la reflexión.

1. El dilema de la identificación

Uno de los dilemas que suelen enfrentar las administraciones educativas, es la decisión de utilizar mecanismos de identificación y clasificación de los estudiantes en determinadas categorías, como por ejemplo alumnos “vulnerables”, “con necesidades educativas especiales”, “en riesgo de fracaso escolar”, para asignar y distribuir de manera focalizada los recursos disponibles y proporcionarle a los grupos en situación de desventaja apoyos adicionales o programas diferenciados en función de sus particulares necesidades. Algunos de los argumentos a favor de estas medidas compensatorias, dicen relación con el uso más eficiente y regulado de los recursos siempre insuficientes y las ventajas de las estrategias de focalización para asegurar que los apoyos lleguen a los beneficiarios. Los argumentos en contra de esta opción, se basan en los efectos nocivos del uso de etiquetas, en particular cuando estas se asocian a atributos socialmente devaluados lo que no solo afecta el autoconcepto de los estudiantes, sino que además condiciona significativamente las expectativas de los profesores, los propios estudiantes y sus familias, con las consiguientes repercusiones en su desarrollo y aprendizaje.

En contraposición a esta alternativa, está la opción de que las escuelas dispongan de sistemas y recursos de apoyo que beneficien al conjunto de la comunidad escolar y a cualquier estudiante que los pueda requerir en algún momento de su trayectoria escolar, sin que estos se limiten a determinadas categorías de estudiantes. Contar con sistemas de apoyo que colaboren con el profesorado para abordar el desafío de una enseñanza más efectiva y adecuada a la diversidad del alumnado, es uno de los aspectos positivos y más promisorios de esta opción. Pero, al mismo tiempo, una excesiva flexibilidad en el uso y

destinación de los recursos de apoyo en manos de las escuelas tiene el riesgo de que estos se diluyan entre las múltiples demandas que tienen las escuelas, o que se invisibilicen las necesidades de los estudiantes que requieren más ayuda.

2. El dilema del agrupamiento

En el caso de las escuelas, uno de los dilemas que a muchos directivos y docentes se les presenta, tiene relación con los criterios que deciden utilizar para distribuir a los estudiantes en los grupos. La disyuntiva es organizar los cursos y los agrupamientos al interior del aula, buscando que queden conformados de manera equilibrada en cuanto a la diversidad de características de los estudiantes, o conformarlos lo más homogéneamente posible, agrupando a los estudiantes en función de características y rendimiento académico similar.

3. El dilema de la promoción

Otro dilema al que a menudo se ven enfrentados especialmente los profesores, es al dilema de la promoción de curso o grado versus la repitencia. ¿Qué opción tomar frente a un estudiante que no ha alcanzado un rendimiento suficiente respecto de los aprendizajes esperados que establece el currículo, dejarlo repitiendo de curso, o pasarlo al nivel siguiente?, con las consecuencias que una u otra alternativa puede suponer para su desarrollo actual y futuro.

No sin justificación escuchamos una y otra vez que la educación inclusiva es uno de los mayores retos que hoy enfrentan los sistemas educativos. Los focos y perspectivas que demarcan la inclusión en los distintos países van variando según los avances y dificultades que emergen en cada contexto. Uno de esos retos, se vincula con lo que la investigación ha demostrado hace ya tiempo, la importancia de construir relaciones sinérgicas entre escuela, familia y comunidad, como uno de los factores clave para avanzar hacia sistemas y escuelas más inclusivas. Es precisamente esta temática la que aborda el presente número de nuestra revista, el cual ha sido coordinado por la Dra. Cecilia Simón como editora invitada, a quien agradecemos por la excelente calidad del trabajo realizado.

Referencias

- Dyson, A. (2010) Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 69-84.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y López, M. (2011). *Módulo I: Inclusión educativa y diversidad. diplomado "escuelas inclusivas. enseñar y aprender en la diversidad"*. Madrid: OEI - Universidad Central de Chile.
- UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO

PRESENTACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación:

Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva

Cecilia Simón *

Universidad Autónoma de Madrid

El monográfico que se presenta **Escuela, Familia y Comunidad: una alianza necesaria para una educación inclusiva** responde la necesidad de contribuir al debate en torno a un tema de una gran relevancia en la construcción de centros escolares comprometidos con los principios y valores que fundamentan la educación inclusiva. Por ello, quiero agradecer a la directora de la revista, Cynthia Duck, la oportunidad que nos ha ofrecido de crear este espacio de reflexión.

Sabemos que los beneficios que tiene esta alianza para los diferentes miembros de la comunidad educativa y para el centro en su conjunto, así como para el entorno en el que se encuentra el mismo, son amplios y bien conocidos (Epstein, 2011). Disponemos de un número significativo de evidencias que demuestran que esto es así, como recogeremos en algunos artículos que forman parte de este monográfico. Si bien la escuela, la familia y la comunidad en sí mismos son contextos de gran influencia en el desarrollo y en la educación de todo el alumnado, cuando se establece una relación de colaboración entre ellos, los recursos que se generan de la sinergia producida al trabajar juntos son, por definición¹, “superiores a la suma de los que dispone cada uno de ellos de forma aislada” y, por tanto, mayores, más diversos, útiles y significativos para todos los implicados. Como ya planteaba Bronfenbrenner (1979) en su modelo ecológico del desarrollo, el potencial educativo de los distintos microsistemas, como son la familia o la escuela, aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes y compartidos relacionados con el alumnado.

Llamamos la atención en el hecho de que no hablamos solo de “relación”, sino que ponemos el énfasis en una fundamentada en la colaboración, o más bien en un tipo de relación que Ainscow y West (2008) denominaba de colegialidad, en donde cada parte pone a disposición de los otros sus recursos y, del trabajo conjunto, se derivan nuevos conocimientos y apoyos en beneficio de todos.

Sin embargo, el objetivo principal de este monográfico no es tanto apoyar lo que la investigación y las experiencias existentes nos muestran respecto a estas ventajas o invitar a promover la participación de las familias o motivar a trabajar junto con la comunidad, desde unos más que demostrados argumentos. Pretendemos reflexionar sobre su significado y sentido en el marco de lo que entendemos por educación inclusiva. Esperamos contribuir a cambiar la perspectiva en torno a cómo debe ser el papel de las familias y la comunidad en el centro escolar y cómo debe entenderse esta colaboración.

¹ Diccionario de la RAE: “Acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales”

*Contacto: cecilia.simon@uam.es

Un cambio de mirada caracterizado, entre otros aspectos, por la asunción de que no podemos hablar de centros que se consideren “inclusivos” sin contar con la familia y la comunidad. Debemos aclarar que, de acuerdo con Booth y Ainscow (2015), entendemos como tales a aquellos que se comprometen “firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos” (p. 31).

En este momento es estratégico agrupar todas las iniciativas y recursos que persiguen la meta de contribuir a la construcción de centros cada vez más inclusivos y, en definitiva, a una sociedad con mayor equidad. Como señalan los autores anteriores, “las fuerzas de la “exclusión y la injusticia” son demasiado potentes como para permitirnos el lujo de la división entre quienes comparten los principales valores inclusivos” (p. 16).

Existe un consenso respecto al papel de la colaboración dentro de los centros escolares, entre centros escolares y entre estos y su comunidad local (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales², 2013; UNESCO, 2016). Además, la construcción de una relación de colaboración en esta línea es una de las competencias de un profesorado preocupado por la inclusión (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012). Esta forma de entender el papel de la familia y la comunidad en la construcción de un proyecto de escuela inclusivo debe ser un rasgo de la cultura del centro y, por lo tanto, impregnar las diferentes decisiones y acciones que se lleven a cabo en el mismo. En este proceso y desde la comprensión de que un liderazgo para la inclusión debe ser distribuido, el equipo directivo, el profesorado, pero también otros profesionales, como los relacionados con los equipos de orientación (Epstein y Van Voorhis, 2010), deben tener un papel importante a la hora de impulsar y sostener su desarrollo. Debemos ser capaces de movilizar la implicación de múltiples agentes más allá del profesorado o del alumnado, desde las familias, diferentes profesionales del centro y externos al mismo (por ejemplo, miembros de los equipos psicopedagógicos o de orientación) u otros servicios (servicios sociales, de salud, etc.), investigadores, miembros de la administración local y nacional, miembros de grupos en riesgo de exclusión, etc. (UNESCO, 2016)

De acuerdo con Ainscow, Dyson, Goldrick, y West (2012, 2013) existe una compleja ecología de la equidad en y alrededor de las escuelas, lo que implica la puesta en marcha de estrategias multidimensionales para hacer frente a la inequidad. A este respecto, señalan cinco condiciones necesarias para movilizar sistemas educativos con mayor equidad que nos muestran la relevancia de la construcción de las alianzas de las que estamos hablando en este monográfico:

- Los centros escolares han de colaborar con la finalidad de desarrollar un planteamiento conjunto a nivel de todo el sistema: todas las escuelas de una determinada área deben asumir una parte de responsabilidad para con todos los menores de la misma.
- Se necesita un liderazgo local centrado en la equidad para coordinar la acción colaborativa: un liderazgo que dé importancia a las cuestiones de equidad de la zona más allá del beneficio de instituciones particulares.

² Actualmente denominada Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.

- El desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para hacer frente a las desigualdades sufridas por los menores: hay que vincular el trabajo específico que se lleva a cabo en los centros con el de otros agentes, organizaciones o grupos comunitarios implicados en la promoción del bienestar (en sus diferentes facetas social, económico, sanitario, etc.) de la zona.
- La política nacional debe facilitar y favorecer las acciones locales, estimular que los centros escolares trabajen conjuntamente y dirigir su acción a cuestiones de equidad más amplias.
- Los movimientos hacia la promoción de la equidad en la educación deben ir emparejados con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa.

En definitiva, es necesario complementar el esfuerzo que se realiza dentro de una escuela para transformarse y ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, con otros que deben ir dirigidos a establecer redes de apoyo entre escuelas, así como a establecer lazos con las comunidades locales en la que se encuentra cada centro.

En esta línea, el texto de **Cecilia Simón, Climent Giné y Gerardo Echeita**, desde los principios de una educación inclusiva, delimitará el sentido de construir una relación de colaboración dentro de los centros escolares y entre los mismos y su entorno, así como con otros centros. De la misma forma, trata de compartir una misma perspectiva en torno a qué se entiende por colaboración en este marco, ofreciendo propuestas que, a modo de guía, pueden ayudar a las escuelas a avanzar en esta dirección.

Pero ¿qué caracteriza a los centros educativos que tratan de llevar a la práctica los valores y principios inclusivos en lo que respecta a la construcción de marcos de colaboración con las familias? La investigación realizada por **Grace L. Francis, Judith M.S. Gross, Martha Blue-Banning, Shana Haines y Ann P. Turnbull** nos ofrece algunas respuestas en esta dirección. Este trabajo se centra en el papel del liderazgo, ejercido especialmente por parte del equipo directivo, para lograr una implicación activa de las familias. Para ello, la construcción de una relación de colaboración en donde la confianza tiene un papel importante será el eje de este proceso. De la misma forma, se mostrarán algunos de los efectos positivos de dicha relación para los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, la investigación de **Beatriz Rodríguez-Ruiz, Raquel-Amaya Martínez-González y M^a José Rodrigo** nos muestra que, cuando las familias no participan en los centros escolares, no se debe necesariamente a, por ejemplo, una falta de interés por su parte. Existen diferentes tipos de dificultades que condicionan esta participación. La identificación de las barreras existentes, tanto por parte de la institución como de las familias, es un buen punto de partida para promover la reflexión e introducir mejoras. En este estudio se delimitan algunas de las dificultades relacionadas con las propias familias, que deben tenerse en cuenta a la hora de planificar acciones específicas en los centros escolares.

M^a Isabel Calvo, Miguel Ángel Verdugo y Antonio Manuel Amor nos ofrecen una visión de conjunto y un análisis crítico en torno a cómo se está entendiendo y concretando la participación familiar, y si realmente estamos avanzando en este proceso. Reflexión necesaria en la medida que, como reconocen los autores y se ha mostrado a lo

largo de los trabajos previos, se trata de un requisito imprescindible en la construcción de un centro escolar que se considere inclusivo. Desde experiencias positivas en esta dirección, se ofrecen algunas líneas de actuación para mejorar esta participación.

Ciertamente, contamos con experiencias que muestran cómo se la logrado que realmente las familias, formen parte del centro, con los beneficios de esta relación para la comunidad educativa. El trabajo de Francis et al. ya nos ofrecía muestras de ello. El estudio de **Rocío García, Silvia Molina, Luis Antonio Grande y Nataly Buslón** nos aporta evidencias de la eficacia de dos Actuaciones Educativas de Éxito, consideradas en el marco del bien conocido proyecto INCLUD-ED, como son los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias Dialógicas, para dar respuesta al derecho de todo el alumnado sin exclusiones a una educación inclusiva. Desde un análisis fundamentado en el papel de la interacción y el diálogo en el aprendizaje, nos ofrecen datos que muestran el potencial de las interacciones entre el alumnado, con el profesorado y con otros adultos de la comunidad, a la hora de promover el aprendizaje y la plena participación de la diversidad de alumnos y alumnas existentes en el aula y asegurar, por tanto, su éxito escolar.

El cambio de perspectiva hacia el trabajo con las familias es el punto de partida del artículo de **Robin A. McWilliam**. Nos ofrece un modelo de actuación en Atención Temprana desde un Enfoque entrado en la familia, caracterizado por el establecimiento de una relación de colaboración en la línea desarrollada en algunos de los artículos previos. Se aportan evidencias e instrumentos específicos que pueden ayudar a los profesionales vinculados a la Atención Temprana a revisar e introducir mejoras en sus prácticas con las familias.

La importancia de la construcción de alianzas entre la familia y los centros escolares es transversal a las diferentes etapas educativas. **Lucía Álvarez y Raquel-Amaya Martínez** nos ofrecen un ejemplo de la importancia de la cooperación entre el microsistema familiar y el escolar como factor de protección del fracaso y del riesgo de abandono en el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria, etapa central y crítica en los análisis vinculados a la educación inclusiva. Sin olvidar la influencia de otros factores que inciden, a su vez, en los microsistemas mencionados, se aportan algunas sugerencias que complementarán a las que se ofrecen a lo largo de los diferentes artículos.

Por último, en la sección dedicada a artículos de temática libre se presentan tres trabajos. El realizado por **Javier Espinosa Dávila y Vanessa Valdebenito Zambrano** analiza las concepciones de los docentes de un centro escolar respecto a la educación inclusiva, como punto de partida para introducir mejoras en el mismo, encaminadas a responder a la diversidad de sus alumnos y alumnas. Por su parte, **Lucrecia Alfaro-Rojas y Luis Rojas Torres** llevan a cabo un estudio comparativo que muestra el efecto de la introducción de ajustes en el tiempo de realización de pruebas estandarizadas (Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Costa Rica) de acuerdo con las “necesidades educativas especiales” de los estudiantes, en los resultados que obtienen en las mismas. Profundizando en el ámbito de la enseñanza universitaria, **Andrea Olmos, María Rebeca Romo y Laura María del Carmen Arias** a través de reflexiones críticas sobre relatos editados y compartidos entre docentes, analizan los sentidos construidos sobre la diversidad del alumnado y los problemas de exclusión educativa, ofreciendo orientaciones que contribuyen a la transformación de las universidades, con la finalidad de garantizar una educación inclusiva en esta etapa educativa.

Confiamos que la lectura de estos textos ayude a los profesionales en particular y a los centros en general, desde la realidad de cada uno de ellos, a repensar sus culturas, políticas y prácticas para iniciar y, lo que es más importante, sostener procesos de mejora. Acciones que redunden en la construcción de una educación inclusiva y en una sociedad con mayor equidad, en los que familia y comunidad sean agentes activos en ese proceso.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West M. (2012). *Developing equitable education systems*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M. y West, M. (Eds.) (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales..
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2013). *Organisation of provision to support inclusive education. literature review*, Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. y Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Journal of Professional School Counseling*, 14(1), 1-14. doi:10.5330/prsc.14.1.m6070358408g9227
- UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. reaching out to all learners: a resource pack supporting Inclusive Education*. Ginebra: International Bureau of Education-UNESCO.

Breve CV de la autora

Cecilia Simón

Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Pertenece al grupo de investigación de la UAM "Inclusión/exclusión educativa: procesos interpersonales" y es miembro del equipo que coordina el "Consortio para la educación inclusiva". Cuenta con

Presentación

C. Simón

una amplia experiencia docente, investigadora y de asesoramiento a profesionales sobre educación inclusiva y familias con hijos e hijas vulnerables a los procesos de exclusión educativa. Ha participado en múltiples proyectos de ámbito nacional e internacional y colaborado con entidades como la OEI. Los resultados de sus trabajos se han difundido en numerosas publicaciones (artículos, capítulos de libros o libros) y congresos. Email: cecilia.simon@uam.es

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión

School, Families and Community: Building Alliances in order to Promote Inclusion

Cecilia Simón ^{1*}

Climent Giné ²

Gerardo Echeita ¹

¹ Universidad Autónoma de Madrid ² Universitat Ramon Llull

En el trabajo que se presenta se lleva a cabo una reflexión en torno a la necesidad de construir alianzas sólidas entre la escuela, la familia y la comunidad si se pretende avanzar hacia el derecho de todos los alumnos y alumnas a una educación inclusiva. Se parte de la necesidad de transformar los entornos educativos para avanzar en esta dirección. Desde una visión sistémica de los apoyos en la escuela, en un primer momento se analiza el papel de la familia y la comunidad en este proceso, se trata de compartir una visión conjunta de lo que entendemos por construir una relación de colaboración con las familias desde un enfoque centrado en la familia y, por último, se ofrecen algunas orientaciones que contribuyan a la construcción de estas alianzas.

Descriptores: Educación inclusiva, Colaboración profesional y familias, Alianza, Familia, Comunidad.

In this paper we will reflect on the need to build partnerships between school, families and community in order to progress toward the right of all students to an inclusive education. Our start point is the need to transform educational environments so as to move in this direction. Firstly, we will discuss of the family and community in this process, from a systemic vision of the supports at the school. The paper, also concerns what it means to build and develop partnership between professional and families based on an approach centred on the family. Finally, it offers some guidelines that contribute to the construction of these alliances.

Keywords: Inclusive education, Family and professional partnerships, Alliance, Families, Community.

*Contacto: cecilia.simon@uam.es

1. Educación inclusiva y participación de la comunidad educativa

El proyecto de una educación más inclusiva pasa inevitablemente por una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en la educación escolar (centros escolares, familia, comunidad) en el que, sin duda, es un proceso complejo difícil y éticamente controvertido en muchos momentos.

A estas alturas nadie debería poner en cuestión que en este contexto de múltiples relaciones e interacciones, *la familia* tiene una posición relevante, siendo la calidad de su interacción con los centros escolares uno de los factores determinantes de que ese proceso avance hacia una educación más inclusiva.

Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios y necesarios en este proceso hacia ese objetivo común y, ciertamente, cabría decir que en pocos años se han visto progresos muy significativos en esa dirección, si bien es cierto que –en según en qué contextos nacionales nos situemos–, el camino a recorrer es todavía muy largo. Ello es más evidente aún si cabe, cuando las aspiraciones por una educación más inclusiva tienen como referente al alumnado más vulnerable a los procesos de segregación, fracaso escolar o marginación, como es el alumnado *considerado con necesidades educativas especiales* o en *situación de discapacidad*, según quiera verse.

De hecho, las familias, a partir del análisis de las preocupaciones de para la construcción de centros cada vez más inclusivos, 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), atención individualizada a los alumnos, para lo cual se necesita, entre otros aspectos, de dotación de los recursos y apoyos necesarios al profesorado ante el “desbordamiento” que muchos sienten para atender a la diversidad existente en el aula (de Boer, Pijl y Minnaert, 2010; Hotulainen y Takala, 2014; O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo et al., 2009; Villegas et al., 2014). Para ellas es importante estar atentos y asegurar, no solo el desarrollo académico, sino también el social y emocional del alumnado. Desarrollar habilidades en sus hijos e hijas para facilitar estas interacciones y actuar para asegurar relaciones entre iguales basadas en la aceptación social y las amistades, evitando situaciones de malos tratos entre iguales. En este sentido insisten en estar muy atentos a la etapa de educación secundaria (Abu-Hamour y Muhaidat, 2014; de Boer et al., 2010; Frederickson et al., 2004; Hotulainen y Takala, 2014; O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo et al., 2009; Villegas et al., 2014; Yssel et al., 2007).

Asimismo, solicitan que el profesorado asuma la responsabilidad de todos los alumnos sin delegar en otros profesionales “especialistas” la atención a determinados tipos de necesidades, que se revisen las modalidades de apoyo que se están proporcionando, para lo cual es necesaria una buena coordinación y colaboración entre los diferentes

profesionales y servicios (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt y Scwab, 2013; Villegas et al., 2014), evaluaciones psicopedagógicas “inclusivas” (Calderón y Habegger, 2012), liderazgo distribuido en los centros (Kluth, Biklen, English-Sand y Smukler, 2007) y una cultura escolar basada en valores inclusivos (Villegas et al., 2014), sin olvidar que la inclusión es un proceso continuo (Kluth, et al., 2007).

Respecto a las propias familias, piden asegurar una buena comunicación con ellas, prestando una atención especial a aquellas cuya lengua nativa no es la misma (Frederickson et al., 2004; Gasteiger-Klicpera et al., 2013; Verdugo et al., 2009; Yssel et al., 2007), ser escuchadas, tenidas en cuenta, formar parte de los procesos de toma de decisiones que afectan a sus hijos e hijas, cooperación entre la escuela y la familia (Hotulainen y Takala, 2014; Kluth et al., 2007; Villegas et al., 2014). Pero también piden que se proporcione apoyo, orientaciones a las familias cuando lo necesitan (Villegas et al., 2014).

Por todo ello, es importante tener claros los marcos de referencia que deban guiar las políticas y prácticas que han de promover y cuidar esta relación. Bien cabría decir que en esta tarea “*no todos los caminos conducen a Roma*” y que, por lo tanto, una falta de claridad en el propósito y el modo de establecer y hacer sostenible esta relación es de vital importancia.

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

En este contexto, el principal objetivo de este artículo es compartir una serie de reflexiones y proporcionar algunas claves que nos ayuden a compartir un *modelo* que facilite la orientación que los centros educativos podrían adoptar respecto a cómo construir, fortalecer cuidar y sostener *alianzas* con agentes tan centrales en el desarrollo y la educación de todo el alumnado, como son la familia y su entorno comunitario, teniendo en cuenta también, para ello, las “voces” de las propias familias.

1.1. La familia como partícipe de la red de apoyo al profesorado

Progresar en la ambiciosa tarea de promover y sostener una educación más inclusiva en una tarea compleja y difícil. El profesorado, como primer y más importante actor en el ámbito escolar, reclama de manera insistente –y es más que comprensible, justo y necesario que así lo haga–, *más apoyos y ayudas* para hacer frente a un enorme desafío para el que, seguramente no fue bien preparado en su formación inicial, y porque el mismo se desarrolla, casi siempre, en contexto de fuertes restricciones económicas, pocos recursos pedagógicos, muchas demandas sociales y unas expectativas desajustadas con relación a su capacidad de acción.

Por ese motivo, comprender bien qué *acciones, políticas y culturas escolares* pueden ser realmente *un apoyo* para su trabajo, es una tarea determinante. Esto es urgente, no sea que determinados apoyos o ayudas requeridos sean, a medio y largo plazo, “pan para hoy y hambre para mañana”; esto es, más una barrera para la transformación de los centros

educativos en su capacidad de ofrecer a todo su alumnado una educación de calidad (como insiste en recordarnos la UNESCO, 2005), que un facilitador de dicho proceso.

A este respecto, un denominador común de los múltiples informes y análisis realizados desde muy distintos puntos de vista sobre esta cuestión, como los llevados a cabo, por ejemplo, y entre otros muchos, por la *Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva* (2014), es el poner de manifiesto por, activa y por pasiva, lo estratégico que resulta para el profesorado, a estos efectos de *sentirse apoyado*, la tarea de establecer buenas prácticas de colaboración y coordinación con otros profesores, con distintos *profesionales*¹ (dentro y fuera del centro), y con las familias en particular, creando así una especie de *red de apoyo*. La misma idea es recurrente en los análisis llevados a cabo por los investigadores interesados en los procesos de mejora e innovación educativa con una orientación inclusiva (Ainscow, 2005; Murillo y Krichesky, 2015). Este es un principio fundamental del bien conocido proyecto de *Comunidades de Aprendizaje* (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009).

Precisamente, vinculada a la necesidad que acabamos de señalar de ampliar los apoyos que necesita el profesorado, es donde queremos enmarcar el sentido que queremos dar a la *participación de las familias* y, por extensión, a la *comunidad*. Para nosotros, unas y otra son elementos insustituibles de una *red de apoyos* que debe ayudar al profesorado en su tarea y, lo que es muy importante y necesario: sostenerle cuando las dificultades o el desaliento se apodera de ellos o ellas (Echeita y Simón, 2013).

En efecto, al igual que Booth y Ainscow (2015), no entendemos el apoyo de forma restringida a unos determinados profesionales considerados “especialistas”; lo concebimos desde una perspectiva mucho más amplia y sistémica, como todas las actividades que el centro en general y el profesorado en particular dentro de sus aulas ponen en marcha para que aumente su capacidad de responder con equidad a la diversidad del alumnado.

¿En qué sentido decimos, entonces, que las familias son un apoyo? Los padres, madres, o tutores, así como otros miembros relevantes de la familia, disponen de información y recursos que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna. Para ello disponen, *por lo general*², algunas fortalezas que seguramente los profesionales no tienen (empezando por su vinculación afectiva y emocional con sus hijos o hijas que les harán *estar ahí siempre*); también tienen un conocimiento (implícito la más de las veces) y una experiencia en el cuidado y desarrollo de sus hijos e hijas que son muy importantes para construir una visión compartida de las necesidades de estos, así como de las formas mejores para apoyarles (DfES, 2001; Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2012).

¹ Por “profesionales” nos referimos aquí a quienes en calidad, por ejemplo, psicólogos educativos u orientadores, psicopedagogos, logopedas/fonoaudiólogos, fisioterapeutas o incluso enfermeros o médicos, asesoran o colaboran con los docentes —de distintas maneras e intensidad—, para ofrecer una atención integral a su alumnado. Lo suelen hacer, según distintos modelos, desde dentro de los propios centros o como servicios externos locales vinculados al sistema educativo (por ejemplo, en forma de equipos de orientación educativa y psicopedagógica) o desde fuera del sistema educativo, pero prestando su apoyo en tareas que escapan a las funciones docentes (como podrían ser los servicios de salud ambulatoria de una localidad) u otros servicios sociales. En todo caso, no queremos dejar de destacar que tan profesional es el educador en su desempeño, como cualquiera de los mencionados, pues esta cualificación no depende de su titulación sino que se deriva de la naturaleza de su trabajo (imprecisa, compleja, única y contextualizada) que, por ello, requiere de respuestas creativas, ajustadas y no estandarizadas.

² Obviamente somos bien conscientes que una minoría de padres, por razones muy distintas y no siempre achacables a su desidia o incapacidad no están en condiciones de atender adecuadamente las distintas necesidades de sus hijos o hijas, o que no ejercen una parentalidad positiva para su buen desarrollo intelectual, afectivo o social

En el ámbito escolar y si la cultura del centro lo ha favorecido, también son un recurso de gran valor para dos tareas muy importantes:

- a) En la *identificación de las barreras y facilitadores* que mediatizan la presencia, el aprendizaje y la participación de ciertos alumnos y alumnas. Además, la implicación de las familias en estas tarea ayudará, por un lado, a asegurar que sus “voces” sean escuchadas (un sentimiento de enorme valía para crear confianza) y, en todo caso, son una fuente generadora de las *evidencias* que se necesitan para promover la reflexión en los centros en torno a qué está facilitando o dificultando el desarrollo de culturas, políticas o prácticas más inclusivas.
- b) Como partícipes directos en los procesos de planificación e implementación de las iniciativas para la mejora e innovación escolar.

1.2. Participar no es solo “estar”

Pero para que esta *red de apoyos* funcione y, en concreto, los *nudos* que formarían la familia o la comunidad, es condición necesaria –aunque no suficiente– que una y otra puedan *participar* plenamente en el centro. Ello nos obliga, aunque sea de modo muy sucinto, a preguntarnos entonces qué entendemos por *participar*. Esto es, si no compartimos un mismo significado sobre este principio, puede que *a pesar de nuestras mejores intenciones y esfuerzos*, las acciones que se puedan implementar, se queden en un plano superficial o poco eficaz a la hora de movilizar ese *apoyo* que requieren los equipos docentes cuando se enfrentan al dilema de la diversidad en la educación escolar.

Para nosotros, *participar* hace referencia sentimiento activo de “unirse a” (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007), e implica una responsabilidad recíproca. No se *participa* simplemente por el hecho *formar parte de* una actividad (mejor dicho, este es el nivel mínimo de participación). Consideramos que uno se siente, realmente participe de un proceso o una actividad cuando se siente implicado y aceptado, valorado tal y como es y con oportunidades para actuar con confianza y seguridad allí donde se nos invita a participar.

Participar supone también formar parte de los procesos de toma de decisiones de un centro, sobre la base de relaciones igualitarias (Flecha, 2009). Finalmente esto realmente puede ocurrir si existen espacios y tiempos efectivos en los que se desarrolle esta participación.

En efecto, no pocas veces las mejores intenciones se ahogan por falta de una organización que permita hacer aquello que se quería hacer. Por esta razón, hay que organizar bien y *mimar* los espacios de participación existentes en los centros y, en caso de dudas, revisarlos cuando proceda, tanto a iniciativa del centro como de las propias familias (¿existe esta posibilidad en el centro?, ¿cómo la fomentamos?).

Ahora bien, se puede participar y de hecho así ocurre, de muchas maneras y no todas, dicho sea de paso, una vez más, *nos conducen al mismo destino*, que no es otro, de entrada, que las familias se sientan escuchadas y *reconocidas*. ¿De qué manera se puede *formar parte del centro*?

La investigación disponible nos dice que más allá de algunas iniciativas de consulta de recogida de opiniones de las familias, la escuela *no siempre escucha* realmente sus voces, y cuando existen controversias se recurre, en muchos casos, al *poder de la institución*, de

forma que la toma de decisiones, en realidad, no es compartida o colegiada sino que es potestad de la escuela, informando de las mismas a las familias. En general, cabría decir entonces, que la relación de los centros con las familias es débil y adquiere, más bien, un carácter declarativo, sin que esta llegue a comprometer seriamente las políticas, las culturas y las prácticas de los centros.

Las razones de esta debilidad son varias y merecerían, sin duda, un análisis más detallado; entre otras estarían la falta de modelos y tradición, la escasa formación de los profesionales en relación con el trabajo con las familias, la convicción de que la educación en la escuela es cuestión únicamente del profesorado o que los familiares son vistos, a menudo, como un “incordio”.

En todo caso, se trata muchas veces de *espacios de participación* en los que la relación de las familias con la escuela se limita a aspectos que algunos autores han denominado *tradicionales*, y de relativamente poco calado a la hora de promover la transformación profunda que requieren los centros educativos en el camino hacia la excelencia con equidad (Simón, 2013).

Son las acciones que tienen que ver, sobre todo, con la relación centrada en el tutor a través de entrevistas o de las reuniones fijadas con algún tipo de regularidad. También son frecuentes la participación en actividades extraescolares y la participación en las asociaciones de padres y madres (de desigual funcionamiento por cierto) o, allí donde existen, en los órganos colegiados de dirección de la institución (García-Bacete, 2006).

Si bien estas *formas de participación* de las familias en los centros son seguramente importantes y necesarias, (bien podríamos decir reproduciendo la idea de *escalera de la participación* de Hart (1993) que son los primeros peldaños de la misma), las mismas no son suficientes y, por ello, es preciso revisarlas en aras a que ciertamente cumplan esa función de *apoyo* que pueden y deben ejercer.

A este respecto no se trata solo de *más actividades*, sino también de cómo se gestionan estos espacios y de qué tipo de relación se establece en cada uno de ellos. Así Epstein (2009), habla, por ejemplo, de actividades o espacios que permiten la comunicación e intercambio de información entre la familia y la escuela; actividades de formación para las familias en torno a aspectos como el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas, así como otras que respondan a sus intereses y necesidades; orientaciones, propuestas, asesoramiento sobre cómo motivar o apoyar a sus hijos en su aprendizaje en el hogar; de actividades en las que los padres y madres participan como voluntarios ayudando a los estudiantes, profesorado y/o centro; implicación de las familias en la toma de decisiones a diferentes niveles de la vida del centro y a través de diferentes espacios, así como otras iniciativas que promueven la colaboración con la comunidad (aprovechando los recursos de esta al servicio de la escuela o a la inversa).

Pero, como bien recoge el proyecto INCLUD-ED. (2011) no todos los ámbitos de participación tienen el mismo potencial para ayudar a la escuela a cumplir sus fines, ni para el *empoderamiento* a las familias que es, por otra parte, una condición necesaria para que la relación familia-escuela sea sostenible. Como se recoge en este estudio, las *formas de participación* de la familia y la comunidad más relacionadas con el éxito escolar, en la medida que tienen más probabilidades de influir positivamente en el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas son las que denominan, *decisiva* (participación en los procesos de toma de decisiones, con capacidad de representación y supervisión de la

situación del centro respecto a los resultados académicos obtenidos por sus alumnos); *educativa* (participación en las actividades de aprendizaje escolares, así como en las extraescolares; implicación en actividades formativas para las familias) y, finalmente, *evaluativa* (participación en los procesos de evaluación de su progreso, así como en la evaluación general del centro).

En este ámbito que nos ocupa de las relaciones familia-escuela, *participar* y *colaborar* son dos verbos que se conjugan, tal vez, demasiadas veces, atribuyéndoles significados semejantes. En todo caso, son principios cuya significación profunda tiene el grave riesgo de quedar *desvirtuada por el uso* tan repetido que hacemos de ellas, sin ir muchas veces, más allá de su mera evocación.

Por esta razón tenemos la obligación de mirar allá donde estos mismos principios hayan sido desmenuzados, cuestionados y revitalizados. Este es el caso, por ejemplo, de los trabajos que se han desarrollado en el ámbito de las relaciones entre familias y *profesionales*, principalmente durante la etapa de la *atención temprana*. Sin entrar al detalle de estos modelos de relación profesional con las familias (cosa que puede hacerse en los trabajos, por ejemplo, de Trunbull, Turbiville y Turnbull, 2002) bien puede decirse que los mismos están evolucionando desde un enfoque bastante jerárquico, asimétrico y unidireccional (entre el *experto* que sabe –el profesional– y el *no experto* que aplica u “obedece” –la familia–), hacia modelos centrados en las necesidades de los alumnos y de sus familias (Dunst, Johanson, Trivette y Hamby, 1991; Espe-Sherwindt, 2008), con una fuerte base de *trabajo colaborativo* y con una *inequívoca voluntad de empoderar a las familias* como mejor forma de extender y hacer más eficiente el apoyo por ellas requerido.

Tenemos, por lo tanto, mucho que aprender de todo ello y, salvando las limitaciones impuestas por el espacio disponible, es lo que queremos hacer en el siguiente apartado. En el mismo, nos moveremos con una explícita imprecisión entre la expresión *profesionales-profesores*, pues si bien es cierto que los estudios de referencia lo son mayoritariamente hablando en el ámbito de las relaciones entre los primeros y las familias, hay muchas razones para apoyar que lo aprendido allí es en buen grado generalizable a la relación profesorado-familias.

2. Aprendiendo de otros ámbitos de colaboración centrados en la familia

En la línea de nuestras reflexiones previas, en las últimas décadas de investigación un hecho incuestionable ha sido el reconociendo del papel crítico que la familia tiene en la educación, a partir fundamentalmente de la influencia de las aportaciones de la *ecología del desarrollo humano* (Bronfenbrenner, 1987). Esta ha venido a reconocer el papel decisivo que los entornos naturales, y en particular a la familia, tienen en el progreso de todas las personas y, por tanto, la necesidad de contar con las mismas en el marco de una visión más holística de la educación que incluya a los distintos contextos.

Siguiendo esta línea de razonamiento una de las propuestas más sugerentes y basada en evidencias (Espe-Sherwindt, 2008; Dunst, Trivette y Hamby, 2007; McWilliam, 2010) para trabajar con las familias en el ámbito de la atención temprana se conoce como *enfoque centrado en la familia*.

Hoy en día, a partir de la investigación y del trabajo profesional, pueden encontrarse diversas definiciones, con distintos matices, sobre lo que se entiende por enfoque centrado en la familia. Law y colaboradores (2003) nos brindan una clara y experimentada definición:

El enfoque centrado en la familia reconoce que cada familia es única; que la familia es la constante en la vida del niño; y que ellos son los expertos en las capacidades y necesidades de los niños. La familia trabaja con los profesionales para tomar decisiones informadas sobre los servicios y apoyos que el niño y la familia reciben. En la intervención centrada en la familia, se consideran las fortalezas y necesidades de todos los miembros (Law et al., 2003, p. 2).

Por otro lado, Espe-Sherwindt (2008) afirma que las prácticas centradas en la familia son una filosofía, una manera de entender la atención en la que se reconoce y se respeta el rol central de la familia:

En esencia, las prácticas centradas en la familia son una manera sistemática de crear una colaboración (*partnership*) con las familias que (a) supone tratarlas con respeto y dignidad; (b) honra a sus valores y opciones; y (c) provee apoyos que fortalecen y promueven su funcionamiento como familia (Espe-Sherwindt, 2008, p. 136).

Finalmente, por su valor histórico, merece la pena hacer referencia al trabajo de Allen y Petr (1996) que realizaron una revisión bibliográfica de más de cien artículos, en los que encontraron 28 definiciones diferentes del enfoque centrado en la familia, lo que les permitió establecer un criterio consensuado sobre los principios implícitos de estas prácticas:

- La familia como un todo, se convierte en el foco de la evaluación, planificación e intervención, aun cuando la preocupación se refiera únicamente a un miembro de la familia.
- El trabajo se organiza en un equipo marcado por la igualdad, el respeto y la colaboración entre padres y profesionales, sin interferir en los roles de otro.
- El profesional respeta los deseos y las decisiones de la familia durante todo el proceso.
- La incorporación de los padres en la planificación de la intervención no se vive como un obstáculo, sino como un elemento asociado al equipo al que debemos fortalecer sus habilidades.
- Los programas de atención temprana han de ser individualizados de acuerdo a las necesidades, estrategias y los recursos formales e informales de cada familia.

3. Características, fundamentación y objetivo de las prácticas centradas en la familia

A continuación, a partir de la propuesta de Roggman, Boyce e Innocenti (2008) nos ha parecido oportuno hacer un resumen de las principales características del *enfoque centrado en la familia* y, de paso, mostrar sus diferencias con el modelo tradicional en lo que respecta a la forma de relacionarse con las mismas (Roggman et al., 2008) (ver tabla 1). Aunque,

como hemos apuntado, este resumen esté focalizado en la *atención temprana*, creemos que no es difícil la traducción al entorno escolar.

Tabla 1. Diferencias de las prácticas centradas en la familia frente al paradigma tradicional o las creencias infundadas

UN ENFOQUE CENTRADO EN LA FAMILIA	
SUPONE:	Y NO SIGNIFICA:
- Preguntamos a los padres cómo es el niño, lo que puede hacer y lo que les gustaría que pudiera hacer.	- Evaluamos el desarrollo del niño con pruebas estandarizadas, damos actividades a desarrollar en casa y explicamos cuáles son las necesidades del niño.
- Ayudamos a los padres a encontrar su propia manera de enseñar a sus hijos, porque nosotros queremos que los padres sean capaces de mantener el apoyo a su hijo en todo el proceso de desarrollo.	- Hacemos actividades con el niño para servir de modelo a sus padres.
- Construimos una relación de colaboración mutua con los padres, en favor del desarrollo de su hijo.	- Establecemos una buena relación con los padres y después trabajamos con el niño.
- El profesional ayuda a la familia a pensar sobre los materiales que tiene a su alcance para desarrollar actividades de aprendizaje con su hijo en los contextos y las rutinas habituales.	- El profesional provee los materiales para que sean utilizados en las sesiones ambulatorias realizadas en el centro o durante la visita domiciliaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de Roggman y otros (2008).

La fundamentación del *enfoque centrado en la familia* es doble. En primer lugar, la familia es vista como el entorno básico para lograr mejores resultados en los niños y niñas. En consecuencia, ayudando a las familias a incrementar sus recursos y capacidades (*empoderándolas*), se puede proporcionar un ambiente familiar que satisfaga las necesidades de los niños y apoyar su desarrollo, por lo que un principio del *enfoque centrado en la familia* es la importancia de *forjar alianzas significativas con las familias* (Bruder, 2000; Powell, Batsche, Ferro, Fox y Dunlap, 1997). En todo caso, promoviendo capacidades se mejora el bienestar y la calidad de vida de las mismas.

Empoderar a alguien significa que este adquiere el control sobre su vida, que toma la decisión que desea. Proponemos entonces que la colaboración de los profesores con los padres debe perseguir, como último fin, promover el *empoderamiento de las familias*, proporcionarles recursos que les permitan llevar a cabo con éxito sus obligaciones y mejorar su calidad de vida (Giné, et al., 2013). De acuerdo con Turnbull, Turnbull, Erwin y Soodack (2006), en la medida que el profesor establece una relación de colaboración con las familias puede convertirse en agente de empoderamiento ayudándole a emprender acciones que promuevan el desarrollo de su hijo o hija

Pero al mismo tiempo toma cuerpo otra dimensión del empoderamiento referida al propio profesor; el primer paso hacia el auto-empoderamiento es aprender a ser más eficaz en el desempeño de las propias tareas y obligaciones. A veces el profesorado tiende a evitar aquellas acciones que considera que no va a tener éxito; creer en las propias capacidades es un componente clave de la autoeficacia (Hoy y Miskel, 2001). Los profesores que tienen un alto sentimiento de autoeficacia tienden a ayudar a las familias a incrementar la confianza en sí mismas, en que van a poder enfrentarse con éxito a los retos asociados a la educación de sus hijos e hijas.

Otro aspecto a tener en cuenta para promover el empoderamiento de las familias es *persistir*; determinados objetivos pueden tener cierto grado de complejidad para los padres y pueden producirse errores. La tentación de abandonar aparece a veces en el horizonte pero la única alternativa es persistir, cambiando si es necesario alguna estrategia, hasta dar con la solución.

Así pues, las *prácticas centradas en la familia* tienen como objetivo principal empoderar a la familia atendiendo a sus singularidades, resaltando sus fortalezas y confiando en sus elecciones para obtener el máximo provecho en sus prácticas educativas. Debemos asumir que todas las familias tienen fortalezas y el énfasis debe ponerse en resaltarlas más que en rectificar sus debilidades (Stoneman, 1985). Su empoderamiento, en el ámbito que nos ocupará traerá, entonces, mejores resultados en términos de una mayor participación en todo el proceso educativo.

Iniciar un trabajo centrado en la familia, requiere de un cambio de mentalidad o de *perspectiva* (como decíamos anteriormente), que se caracteriza por un trabajo conjunto entre las familias –a partir de sus preocupaciones e intereses– y los profesionales/profesores, considerando a la familia parte activa durante todo el proceso (Dunst, Johanson, Trivette y Hamby, 1991; Simeonsson y Bailey, 1990). Para ello, resulta imprescindible replantearse la relación que los profesores/profesionales mantienen con las familias como ya habíamos apuntado al comienzo de este artículo.

A este respecto, Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson y Beegle, (2004), afirman que algunos padres declaran tener problemas de comunicación con los profesores de sus hijos dado que, a menudo estos se muestran incapaces de entender y respetar los valores y características de sus familias. Además, según Osher y Osher (2002), los padres aseguran sentirse culpados y juzgados por los problemas de sus hijos e hijas. Asimismo, los profesores manifiestan que, en muchas ocasiones, no se consideran suficientemente formados y que se sienten inseguros e incómodos cuando se relacionan con las familias (Balcells-Balcells, 2011).

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.

Comunicación

Una colaboración eficaz requiere que la comunicación sea eficaz tanto en calidad como en cantidad (Turnbull et al., 2006). Para estos autores, mantener una comunicación de calidad significa ser amigable, saber escuchar, ser positivo, claro y facilitar la información necesaria. En cambio, la cantidad hace referencia a la periodicidad en que se lleva a cabo la comunicación, de forma que las familias perciban que no queda ningún tema por tratar.

Competencia profesional

Las familias que participaron en la investigación de Blue-Banning y colaboradores (2004), explicaban el éxito o el fracaso de sus relaciones con los profesionales en función de las habilidades y competencias que percibían en estos. Las familias valoraban aquellos profesionales capaces de adaptar las estrategias de interacción a la realidad de su hijo o de la familia y transformar las necesidades de apoyos en ayudas concretas. Asimismo, entendían que un profesor/profesional competente era aquel que respondía a las necesidades de sus hijos, que se esforzaba por mantenerse al día y mostraba unas expectativas altas respecto de sus alumnos.

Respeto

Según la investigación que comentamos, existe respeto entre familias y profesionales cuando ambos demuestran consideración hacia el otro y se transmiten aprecio y admiración con hechos y palabras. Un profesor respetuoso es aquel que valora la diversidad de culturas, pone énfasis en las fortalezas y trata con dignidad a todas las familias.

Compromiso

Para Blue-Banning y otros (2004) y Turnbull y otros (2006), existe compromiso cuando la relación de los profesores con las familias va más allá de la mera obligación laboral. Los participantes en el estudio de Blue-Banning y colaboradores (2004), enfatizaron que ellos querían profesionales que demostraran compromiso y dedicación en el trabajo y que este compromiso se reflejaba en el valor que los profesionales daban a la relación que mantenían con los alumnos *considerados con necesidades educativas especiales* y las familias. Un profesor comprometido es aquel que es sensible a las necesidades emocionales de las familias y que es accesible.

Igualdad

La igualdad aparece cuando ambas partes comparten el poder; es decir los padres no se sienten siempre destinatarios de las decisiones que toma el profesor/profesional en relación con sus hijos. Existe igualdad cuando los profesores/profesionales proporcionan diferentes opciones, negocian conjuntamente las decisiones y buscan sobre todo promover el empoderamiento de las familias.

Defensa

El concepto de defensa en este contexto se refiere al hecho de que los profesionales/profesores toman como propios y defienden los derechos de *los grupos vulnerables* (como es el caso de las personas con discapacidad), y de sus familias. Supone anticipar y prevenir posibles problemas, formar alianzas y buscar soluciones en las que todos ganan.

Confianza

Turnbull et al. (2006), aseguran que *la confianza es el principio fundamental de la relación de colaboración entre familias y profesionales*; es la piedra angular que sostiene el arco. La confianza es un concepto muy utilizado en la literatura para referirse a un desarrollo positivo de la relación entre familias y profesionales (Dunlap y Fox, 2007; Dunst, Trivette y Snyder, 2000). Según Blue-Banning y colaboradores (2004), hablar de confianza en el contexto de las relaciones de colaboración entre familias y profesionales

significa sentir y creer que puedes contar con una persona (ser fiable), tener la certeza que esta actuará con criterios de bondad en relación con los otros y tener la seguridad de que obrará en coherencia con los objetivos que se propone y que en ningún caso defraudará a quién le hace confianza. Así pues, una persona será digna de confianza de otra, cuando en vez de actuar por interés propio lo haga para beneficiar a quienes confían en él, cuando mantenga su palabra a pesar de las dificultades y se muestre discreto.

Pero las buenas *alianzas* como las metas ambiciosas no se consiguen por el mero hecho de invocarlas, ni mucho menos de la noche a la mañana. Más bien requieren una buena *hoja de ruta* y algunas condiciones y actitudes personales en aquellos que tienen que forjarlas.

4. Algunas ideas para avanzar juntos: construyendo nuestras propias hojas de ruta

La primera condición indispensable para poder mejorar la red de apoyos –como cualquier otra innovación– es, precisamente, la de mantener sostenida en el tiempo *una actitud básica de reflexión*, análisis y cuestionamiento de los valores del centro, así como de su organización, su funcionamiento y de las prácticas habituales al respecto, dedicando espacios y tiempos regulados para ello (Echeita y Simón, 2013).

Sin dicha actitud y voluntad, o cuando esta resulta superficial o no se dedica de forma sistemática tiempos a esta reflexión, no es previsible esperar que se puedan hacer frente a los obstáculos y dificultades que, sin lugar a dudas, conlleva el desarrollo de alianzas con la familia y/o con la comunidad.

...concebir la escuela como una organización que aprende implica incorporar el diagnóstico y la autoevaluación como procesos permanentes en la planificación y la vida de la institución escolar; supone la creación de estructuras y contextos para que los miembros de la comunidad educativa participen democráticamente en la revisión y propuesta de mejora de la institución; requiere mantener y alentar una actitud constante y comprometida con el cambio y la innovación; y, finalmente, necesita tiempo para que las propuestas y actuaciones planteadas desarrollen el potencial formativo, tanto a nivel individual como de la organización. (Rubio y Puig, 2012, p. 237)

Hay cuatro pasos que sería recomendable realizar en cada centro para pasar de los discursos teóricos a prácticas efectivas en materia de una mejor colaboración escuelas – familias-comunidad:

- Identificar las fortalezas del centro en general y de los diferentes miembros de la comunidad educativa en particular y asumir el compromiso de revisar las barreras que dificultan la participación.
- Estar dispuestos a escuchar las voces de las familias para conocer sus necesidades y preocupaciones.
- Repensar los espacios de participación e implicación de las familias y la comunidad y valorar si estos realmente están contribuyendo al empoderamiento de las mismas para que puedan llevar a cabo sus funciones y mejorar su calidad de vida (Giné et al, 2013).
- Ponernos en marcha a partir de una buena planificación de los cambios que queremos introducir, evaluando los procesos y celebrando los progresos.

4.1. Más allá de las puertas de la escuela. La participación de la comunidad

Para enfrentarse a las inequidades experimentadas por tantos niños y niñas, el desarrollo de nuestras instituciones educativas debe estar ligado a los esfuerzos de la comunidad en la que se inserta. Esto requiere que seamos capaces de vincular el trabajo de las escuelas con los de otras agencias, organizaciones y grupos comunitarios relacionados con la promoción del bienestar económico y social de la localidad y que puedan concretarse en el desarrollo conjunto de proyectos.

Una escuela implicada con su entorno sería entonces aquella que participa activamente en la comunidad en la que está inserta pero salvaguardando, al mismo tiempo, una mirada introspectiva que le permite estar en contacto con sus propias necesidades... La implicación de una escuela en su comunidad amplía los márgenes de la mejora escolar. Más que una estrategia de cambio es una forma diferente de pensar la mejora educativa: es un proceso que se teje en el interior de la escuela pero que dialoga con su contexto más inmediato. (Murillo y Krichesky 2015 p. 82)

Respecto a la comunidad, también es estratégico saber aprovechar los recursos existentes en la misma. Como recogen Murillo y Krichesky (2015), se pueden construir mecanismos de aprendizaje con la comunidad en diferentes direcciones:

- *Aprender de la comunidad:* se trata de actividades en las que los centros invitan a diferentes miembros de la comunidad a compartir conocimientos y experiencias en la escuela. En este caso, además de aprovechar de forma directa todas las fortalezas de las familias o de diferentes servicios o profesionales de la comunidad como hemos venido señalando, también podríamos incluir otras iniciativas, como las que proponen Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012).

Estos autores proporcionan algunas claves que pueden ayudar al profesorado a ajustar su práctica y utilizar la diversidad de su aula como un potente recurso, a través de la utilización de los “fondos de conocimiento” de las familias y los “fondos de identidad” de los alumnos y alumnas. Se centran en el principio de contextualización, propuesto por el *Center for Research on Education, Diversity & Excellence* de la Universidad de California y que “hace referencia a la capacidad de construir significados a través de la vinculación de la práctica o currículo escolar con las formas de vida de los alumnos y sus familias” (Esteban-Guitart, et al., 2012 p. 30-31).

- *Aprender con la comunidad:* en este caso, por ejemplo, familias y docentes aprenden juntos a través de diferentes actividades.
- *Aprender para la comunidad:* la escuela se convierte en un espacio para la formación ciudadana, incidiendo en el desarrollo de la propia comunidad. Aquí se enmarcan las acciones de Aprendizaje-Servicio.
- *Aprender como comunidad:* se trata de desarrollar estrategias de capacitación colaborativa en la que, en respuesta a necesidades de los estudiantes, miembros de la comunidad aprenden con los profesionales de la escuela.

En definitiva, se trata de promover actividades que permitan reforzar los vínculos entre comunidad social, política y educativa (Parilla, 2007; Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013), si queremos hacer sostenibles la transformación de los entornos educativos.

Saber mantener las alianzas es tan importante como construirlas. Como señalamos al comienzo de este artículo, la construcción de comunidades inclusivas en las que todos

sean y se sientan bienvenidos y valorados como partes necesarias para la mejora de la escuela requiere de un compromiso, un valor que impregna la cultura de la escuela. Asumir este compromiso, preocuparse por la construcción de esta comunidad supone ser capaces de actuar de forma colaborativa, colegiada, solidaria y preocupada por *el otro*, más allá de los intereses particulares. Supone la toma de conciencia de que el cambio del centro se facilita cuando las diferentes personas (o colectivos) se unen en acciones conjuntas y colaborativas hacia un mismo fin.

Profesorado y familias tienen la responsabilidad de revisar constantemente la forma de entender la relación que tiene entre ellos y con su entorno próximo. Para ello, deben acercarse al rol de “vigilantes culturales” que propone Slee (2012); esto es, estar atentos a que la inercia, las dificultades o el esfuerzo sobreañadido que veces puede suponer la resolución de los *dilemas* que inevitablemente irán apareciendo, no nos lleven a refugiarnos en las *antiguas formas de pensar y actuar*.

4.2. Ahora es un buen momento, no esperar más: atreverse a innovar

¡A qué esperar, para acortar la distancia entre nuestros valores declarados y nuestras acciones (Booth, 2006)! En este texto hemos querido recordar que tenemos conocimientos y saberes para que mejorar la forma de relación entre la escuela y la comunidad. Pero no somos ingenuos ni queremos que otros lo sean. También somos plenamente conscientes de que nunca se tienen todas las condiciones ideales para introducir los cambios que se requieren. Pero ello no es una justificación suficiente para la apatía y la falta de acción. Como diría Morin (1999), “no nos guía la esperanza en el mejor de los mundos, sino en un mundo mejor”.

Como educadores tenemos la oportunidad de construir comunidades que reconozcan, pongan en valor y representen a aquellos que han sido rechazados y, para ello, debemos implicar, precisamente, a todos los que de una u otra forma son parte de esa comunidad, tanto de “dentro” como de “fuera” de la escuela (si realmente y llegados a este punto podemos continuar haciendo de forma clara esta distinción).

...las personas hacen su propia historia, pero no en las condiciones elegidas por ellas. Quizá no seamos capaces de controlar todas las condiciones de nuestro trabajo, pero, sobre todo, continuemos haciendo nuestra propia historia (Apple, Au y Gandin, 2009, tomado de Slee, 2012, p. 222).

Referencias

- Abu-Hamour, B. y Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579. doi:10.1080/13603116.2013.802026.
- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. (2014). *Cinco mensajes clave para la educación inclusiva. De la teoría a la práctica*. Odense: Agencia Europea para las necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Allen, R. I. y Petr, C. G. (1996). Toward developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs. En A. G. Singer y L. Powers (Eds.),

- Redefining family support: Innovations in public-private partnerships* (pp. 57-84). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- 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.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge.
- 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.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-115.
- Calderón, I. y Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Mágina.
- de Boer, A., Pijl, S. P. y Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Department for Education and Skills. (2001). *Special educational needs. Code of practice*. Londres: DfES Publications.
- Dunlap, G. y Fox, L. (2007). Parent-professional partnership: a valuable context for addressing challenging behaviors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 273-285.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M. y Hamby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: family-centered or not? *Exceptional Children*, 58, 115-126.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. y Snyder, D. M. (2000). Family-professional partnerships: a behavioral science perspective. En M. J. Fine y R. L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (pp. 27-48). Austin, TX: ProEd.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. y Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 370-378.
- Echeita, G. y Simón, C. (2013). Una perspectiva amplia sobre el apoyo en una escuela inclusiva. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 15-34). Sevilla: Eduforma.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143.

- Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Epstein, J. L. (2009). School, family and community partnerships: caring for the children we share. En J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships, your handbook for action* (pp. 9-39). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. y Monsen, J. (2004). Mainstream-special inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 8, 37-57.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. y Schwab, S. (2014). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school Education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681. doi:10.1080/13603116.2012.706321.
- Giné, C., Vilaseca, R., Gràcia, M., Mora, J., Orcasitas, J. R., Simón, C., ..., Simó-Pinatella, D. (2013). Spanish family quality of life scales: under and over 18 year old, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 1-8.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. Santiago: UNICEF.
- 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.
- Hoy, W.K. y Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: theory, research and practice*. Nueva York: McGraw-Hill.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación de España.
- Kluth, P., Biklen, D., English-Sand, P. y Smukler, D. (2007). Going away to school. Stories of families who move to seek inclusive educational experiences for their children with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(1), 43-56.
- Law, M., Rosenbaum, P., King, G., King, S., Burke-Gaffney, J., Moning, J., ..., Teplicky, R. (2003). *What is family-centred service?* Ontario: McMaster University.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention. supporting young children and their families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín: UNESCO.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.

- O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: the Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 535-550.
- Osher, T. W. y Osher, D. M. (2002). The paradigm shift to true collaboration with families. *Journal of Child and Family Studies*, 11(1), 47-60.
- Parrilla, A. (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* (pp 19-36). Dordrecht: Springer.
- Parrilla, A., Muñoz, M. A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 15-31.
- Powell, D. S., Batsche, C. J., Ferro, J., Fox, L. y Dunlap, G. (1997). A strength-based approach in support of multi-risk families. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(1), 1-26.
- Rubio, L. y Puig, J. M. (2012). ¿Cómo mejorar la cultura moral de los centros educativos? En J.M. Puig (Coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 221-237). Barcelona: Graó.
- 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.
- Roggman, L., Boyce, L. y Innocenti, M. (2008). *Developmental parenting: a guide for early childhood practitioners* (pp.18-19). Baltimore, MD: Paul H, Brookes Publishing Co.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- 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 (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp.131-130). Sevilla: Eduforma.
- Simeonsson, R. J. y Bailey, D. B. (1990). Dimensions in early intervention. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 341-358). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
- Stoneman, Z. (1985). Family involvement in early childhood special education programs. En N. Fallen y W. Umansky (Eds.), *Young children with special needs* (pp. 442-469). Columbus, OH: Charles Merrill.
- 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.
- 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. T., Turnbull, H. R. y Kyzar, K. (2008). 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.
- Turnbull, A. P., Turbiville, V. y Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnership models: collective empowerment as the model for the early 21st century. En J. P. Shonkoff y S. L. Meisels (Eds.), *The handbook of early childhood intervention* (pp. 287-320). Nueva York: Cambridge University Press.
- UNESCO. (2005) *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

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.

Breve CV de los autores

Cecilia Simón

Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Pertenece al grupo de investigación de la UAM "Inclusión/exclusión educativa: procesos interpersonales" y es miembro del equipo que coordina el "Consortio para la educación inclusiva". Cuenta con una amplia experiencia docente, investigadora y de asesoramiento a profesionales sobre educación inclusiva y familias con hijos e hijas vulnerables a los procesos de exclusión educativa. Ha participado en múltiples proyectos de ámbito nacional e internacional y colaborado con entidades como la OEI. Los resultados de sus trabajos se han difundido en numerosas publicaciones (artículos, capítulos de libros o libros) y congresos. Email: cecilia.simon@uam.es

Climent Giné

Doctor en Psicología y Profesor emérito de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Profesionalmente, ha sido director y psicólogo del CEE "Colegio Sants Inocentes"; ha ocupado distintas responsabilidades en la Administración Educativa (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; Ministerio de Educación y Ciencia); director de los Estudios de Psicopedagogía y Vicerrector de la Universitat Oberta de Catalunya; y decano de la FPCEE Blanquerna de la Universitat Ramon Llull de 2004 a enero de 2013. Sus principales áreas de investigación se centran en el ámbito de las personas con discapacidad intelectual y sus familias. Email: climentgg@blanquerna.edu

Gerardo Echeita

Profesor Titular de Universidad, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UAM. Experto en materia de atención a la diversidad y políticas sobre educación inclusiva, con una amplia y acreditada experiencia docente, investigadora, y en asesoramiento a centros escolares. Ha desempeñado puestos de responsabilidad técnica en el Ministerio de Educación y Ciencia (1986-1996) y ha trabajado como consultor o experto para varias organizaciones internacionales (UNESCO, OCDE, UNICEF, AEDNEE) y es miembro del Instituto de Integración en la Comunidad (INICO, USAL). Como autor o coautor ha publicado más de cien trabajos entre artículos, capítulos de libros o libros y ha participado en múltiples actividades de formación y divulgación en seminarios y congresos. Email: gerardo.echeita@uam.es

Directores Escolares y Padres que Logran Resultados Óptimos: Lecciones Aprendidas de Seis escuelas Norteamericanas que han Implementado Prácticas Inclusivas

School Principals and Parents Who Achieve Optimum Results: Lessons Learned from 6 North American Schools that have Implemented Inclusive Practices

Grace. L Francis ^{1*}
Judith M.S. Gross ²
Martha Blue-Banning ²
Shana Haines ³
Ann P. Turnbull ²

¹ George Mason University ² University of Kansas ³ University of Vermont

La educación inclusiva aporta numerosos beneficios a los alumnos con y sin discapacidades, incluyendo mejores logros académicos y relaciones con sus pares. Un liderazgo escolar fuerte y comprometido, además de alianzas y relaciones de confianza con las familias son dos características que el Centro SWIFT (*Schoolwide Integrated Framework for Transformation Center*) de la Universidad de Kansas, utiliza para ayudar a las escuelas a transformarse en establecimientos totalmente inclusivos. Este artículo describe los resultados de 11 grupos focales llevados a cabo con padres de alumnos con y sin discapacidades en seis escuelas norteamericanas, reconocidas por sus prácticas inclusivas. Los resultados de este estudio revelaron varias formas en que los directores y los padres de los alumnos de las escuelas pueden aliarse para contribuir a la vida escolar y a obtener resultados positivos para todas las partes involucradas.

Descriptor: Inclusión, Liderazgo, Colaboración, Padres, Dirección escolar.

Inclusive education contributes to numerous benefits for students with and without disabilities, including enhanced academic achievement and relationships with peers. Strong and engaged site leadership and trusting family partnerships are two features that the Schoolwide Integrated Framework for Transformation (SWIFT) Center based at the University of Kansas, uses to help schools transform into fully inclusive schools. This manuscript describes findings from 11 focus groups conducted with parents of students with and without disabilities from six American schools recognized for their inclusive practices. The results of this study revealed several ways in which school principals and parents of students can partner to contribute to the life of schools and positive outcomes for all stakeholders.

Keywords: Inclusion, Leadership, Partnership, Parent, Principalship.

Introducción

Las escuelas inclusivas educan a todos los alumnos en ambientes de aprendizaje que practican la inclusión de todos los niños sobre la base de la equidad, donde cada alumno es valorado como miembro de su escuela del barrio y donde se le proporciona el apoyo necesario para lograr el éxito social y académico (Sailor, 2014). La educación inclusiva tiene múltiples beneficios para los alumnos con o sin discapacidades, incluyendo mayor rendimiento académico y mejores relaciones sociales (Cosier, Causton-Theoharis y Theoharis, 2013; Cushing y Kennedy, 1997; Sermier Dessemontet y Bless, 2013). Las investigaciones indican que las relaciones de confianza entre padres y profesionales y un fuerte y comprometido liderazgo escolar fortalecen las prácticas inclusivas y los resultados de las partes involucradas (Goddard, Tschannen-Moran y Hoy, 2001; Sweetland y Hoy, 2000).

Las relaciones de confianza entre padres y profesionales ocurren cuando los padres y profesionales (profesores y directores) tienen respeto y confianza recíproca, dependen y confían unos de otros, y participan en procesos de toma de decisiones compartidas (Haines, McCart y Turnbull, 2013). La colaboración entre padres y profesionales se traduce en múltiples beneficios para los alumnos, en un mejor rendimiento educacional, mejores logros académicos y conductuales, y aumento en la asistencia de los estudiantes (Bryan y Henry, 2012; Giovacco-Johnson, 2009; Goddard et al., 2001; Lawson, 2003; Tschannen-Moran, 2014). Las relaciones de confianza también producen resultados positivos tanto para los educadores, que se traducen en la mejora de la enseñanza (Haines et al., 2013), como para los padres en cuanto a la satisfacción con la escuela de sus hijos, mejores competencias parentales y relaciones sociales, y reducción de niveles de estrés (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson y Beegle, 2004; Burke y Hoddap, 2014; Haines et al., 2013; Hill y Taylor, 2004).

A pesar de los beneficios anteriormente señalados, la colaboración entre padres y profesionales a menudo no se concreta en la escuela. Esta ausencia de relaciones con frecuencia se debe a ciertas barreras como la desconfianza de los padres hacia los profesionales, a la falta de información acerca de la colaboración y de la inclusión, y las percepciones negativas que tienen los profesionales de la escuela respecto de los padres de alumnos con discapacidad (Blue-Banning et al., 2004; Cooper, Riehl y Hasan, 2010; Cullen, Gregory y Noto, 2010; Hill y Taylor, 2004). Estas barreras a menudo se ven exacerbadas en las escuelas inclusivas cuando los profesores carecen de capacitación sobre cómo construir alianzas entre padres y profesionales, así como en estrategias de enseñanza efectivas para dar respuesta a la diversidad del alumnado (e.g. diferenciación, co-enseñanza, diseño universal para el aprendizaje, (Cullen et al, 2010). Adicionalmente, muchos padres temen que sus hijos no contarán con el apoyo necesario en ambientes inclusivos o que experimentarán acoso físico o psicológico en la escuela (TASH, 2012). La confianza y un fuerte liderazgo escolar pueden mitigar muchos de estos obstáculos y facilitar las relaciones de colaboración entre padres y profesionales en las escuelas inclusivas (Sandhill, 2010; Waldron y McLeskey, 2010).

La confianza promueve la cooperación y la comunicación (Baier, 1986), mientras que la desconfianza conduce a la ansiedad (Tschannen-Moran, 2014), a la decepción y al control de los intentos (Govier, 1997). La confianza es esencial para el progreso de la escuela y el bienestar de los alumnos, especialmente cuando una escuela pone en marcha

transformaciones o prácticas innovadoras como la inclusión. Las acciones de los líderes administrativos (e.g., establecer comunicaciones positivas, dar seguimiento a los compromisos, crear políticas inclusivas) influyen en el clima de confianza en el personal de la escuela, así como entre los profesionales y los padres (Ainscow y Sandhill, 2010; Auerbach, 2010; Tschannen-Moran, 2001, 2014). Además, los líderes que involucran al personal en acciones de desarrollo profesional relacionado con la asociación con los padres, que crean expectativas para la formación de alianzas y oportunidades para la generación de interacciones positivas, aumentan las probabilidades de que se produzcan relaciones de confianza entre padres y profesionales (Tschannen-Moran, 2014). Un fuerte y comprometido liderazgo escolar y relaciones de confianza con las familias son dos características que el Centro SWIFT utiliza para ayudar a las escuelas a crear escuelas efectivas e inclusivas.

1. El Centro SWIFT

El Centro SWIFT (*Schoolwide Integrated Framework for Transformation Center*), es un centro de asistencia técnica norteamericano con base en la Universidad de Kansas que crea capacidad en las escuelas para proporcionar apoyo académico y conductual con el fin de mejorar el rendimiento académico de todos alumnos entre las edades de 5 a 14 años de edad, incluyendo aquellos con importantes necesidades de apoyo, a través de la inclusión basada en la equidad (Sailor, McCart y Satter, 2014). Los esfuerzos de asistencia técnica de SWIFT ayudan a las escuelas a transformarse en 5 dominios: liderazgo administrativo, sistema de apoyo múltiple, marco educacional integrado, participación familiar y comunitaria, y estructura de política y práctica inclusiva. Cada dominio está representado por dos características basadas en evidencia conocida para mejorar los logros de los alumnos (tabla 1). Un fuerte y comprometido liderazgo escolar y relaciones de confianza entre padres y profesionales son características vitales de los dominios más importantes que dan origen a la fundación SWIFT, liderazgo administrativo y participación familiar y comunitaria.

Tabla 1. Dominios y características de SWIFT

LIDERAZGO ADMINISTRATIVO (DIRECCIÓN ESCOLAR)	SISTEMA DE APOYO MÚLTIPLE	MARCO EDUCACIONAL INTEGRADO	PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA	ESTRUCTURA DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS
Fuerte y comprometido liderazgo escolar	Enseñanza inclusiva (aprendizajes académicos)	Estructura organizacional totalmente integrada	Relaciones de confianza y colaboración con la familia	Estrecha relación entre las autoridades locales y la escuela
Sólido sistema de apoyo educativo	Enseñanza de actitudes y conductas inclusivas	Sólida y positiva cultura escolar	Relaciones de confianza y colaboración con la comunidad	Marco de políticas autoridades educacionales locales

Fuente: Elaboración propia.

El Centro SWIFT afirma que el fuerte y comprometido liderazgo escolar se produce cuando los directores de escuelas y equipos de liderazgo implementan prácticas inclusivas sostenibles y garantizan procesos de enseñanza, aprendizaje y toma de decisiones compartidas (consultar www.swiftschools.org). El Centro define las

relaciones de confianza entre familias y profesionales como aquellas que contribuyen a logros de rendimiento escolar positivos y que ocurren cuando a) los miembros de la familia y el personal de la escuela tienen relaciones de mutuo respeto y beneficio, compartiendo la responsabilidad con el aprendizaje de los alumnos; b) los miembros de la familia tienen opciones de involucrarse de manera significativa en la educación de sus hijos y en la vida de la escuela; y c) la escuela responde a los intereses y a la participación de la familia con sensibilidad cultural.

Este artículo examina la intersección de estas características de SWIFT describiendo las perspectivas de los padres de los alumnos con y sin discapacidades que asisten a 6 escuelas seleccionadas por el centro SWIFT en razón de sus prácticas inclusivas. Específicamente, a través de esta indagación se busca responder a dos preguntas: a) ¿Qué estrategias o métodos emplean los directores para crear una cultura escolar inclusiva? y b) ¿cuáles son las implicancias de las acciones de los directores y de la cultura escolar respecto de las relaciones de confianza entre padres y profesionales?

2. Metodología

Los investigadores del Centro SWIFT desarrollaron una investigación basada en la indagación apreciativa en 6 escuelas localizadas tanto en comunidades rurales como urbanas para informar sobre los esfuerzos de asistencia técnica del Centro SWIFT (Shogren, McCart, Lyon y Sailor, 2015). Miembros del Consorcio Nacional de Liderazgo del Centro SWIFT (un grupo de líderes e investigadores educacionales de toda la nación) propusieron 37 escuelas y de las cuales fueron seleccionadas 5 escuelas primarias y una escuela media (nivel educacional entre la escuela primaria y la escuela secundaria y que abarca los grados 6, 7 y 8) para estudiar buenas prácticas relacionadas con una o más características del Centro SWIFT (incluyendo un fuerte y comprometido liderazgo escolar y relaciones de confianza entre padres y profesionales). Estas escuelas se encuentran ubicadas en 5 estados norteamericanos (California, Florida, Massachusetts, Missouri y Wisconsin).

2.1. Participantes

Los investigadores del Centro SWIFT que forman parte del equipo de Participación de la Familia y la Comunidad, llevaron a cabo once grupos focales con padres de estudiantes que asistían a las escuelas seleccionadas. Seis de los grupos consistían en padres de alumnos con discapacidades (p.ej., trastornos del aprendizaje, alteraciones del habla y del lenguaje, discapacidades físicas, intelectuales y del desarrollo) y 5 incluían a padres considerados por las autoridades de las escuelas como “líderes” (p.ej., padres involucrados en las actividades a nivel del aula, la escuela y del distrito). Los participantes eran predominantemente mujeres (49 madres y nueve padres), y el tamaño de los grupos fluctuó entre 4 a 12 participantes. En un grupo se incluyó a un intérprete para un padre cuya primera lengua era el español y no el inglés.

2.2. Recolección de datos

Los once grupos focales fueron conducidos por dos investigadores del equipo de Participación de la Familia y la Comunidad del Centro SWIFT y duraron en promedio 1 hora 30 minutos. Uno de los investigadores actuó como facilitador principal realizando las siguientes tareas: a) obtener consentimiento informado de todos los participantes, b)

explicar la naturaleza de la investigación e iniciar las presentaciones, y c) aplicar un protocolo con preguntas específicas y otras complementarias de sondeo con el fin de guiar las discusiones grupales. Este protocolo contemplaba preguntas relacionadas con la forma en que los profesionales de las escuelas creaban relaciones de confianza con las familias (p. ej., “Cuénteme acerca de su relación con el profesor de su hijo”). El segundo investigador tomó notas de campo, se encargó de grabar las discusiones y de controlar el tiempo. Todas las grabaciones de audio fueron transcritas de manera de contar datos abundantes y confiables para iniciar el análisis.

2.3. Análisis de datos

Para el análisis de la información los investigadores utilizaron el software cualitativo Dedoose (2013) que les ayudó a la organización de los datos transcritos y a la construcción de las categorías. Para iniciar el análisis, dos miembros del equipo investigador realizaron una codificación abierta de las mismas dos transcripciones a objeto de determinar categorías generales para ser utilizadas en el desarrollo de un libro de códigos inicial (Cresswell, 2009). Una vez que se elaboró el libro de códigos, procedieron a utilizarlo para codificar transcripciones adicionales, realizando reuniones periódicas para analizar las transcripciones, revisar las categorías y en caso necesario agregar subcategorías con el fin de esclarecer los códigos y producir una versión final del libro de códigos.

A continuación, dos investigadores del equipo que utilizaron el libro final de códigos participaron en la codificación axial de todas las transcripciones. A través de las codificaciones axiales, los investigadores analizaron los datos de los grupos focales, utilizando el libro final de códigos, determinando tanto la pertinencia de los códigos como la conceptualización de las categorías en relación recíproca (Charmaz, 2005). En esta etapa, se identifica el fenómeno o tema central y los investigadores regresan a los datos para comprender en profundidad las categorías específicas que explican o se relacionan con el fenómeno o tema central que emergió (Cresswell, 2009)

3. Resultados

Este estudio cualitativo dio como resultado numerosos hallazgos relacionados con factores que facilitan relaciones de confianza entre padres y profesionales, incluyendo: a) cultura escolar de inclusión; b) liderazgo administrativo; c) atributos de relaciones positivas; d) oportunidades para la participación de la familia; y d) resultados positivos para todos los alumnos (Francis, Blue-Banning, Turnbull, Haines, Gross y Hill, en prensa). Para efectos de este artículo, nos centramos en las percepciones de los participantes sobre las formas en que el liderazgo escolar, específicamente de los directores, crearon una cultura escolar donde todas las familias se sentían incluidas. Nuestro análisis indicó que aunque los enfoques individuales diferían, los directores utilizaron métodos similares para crear culturas escolares inclusivas, las que, a su vez, crearon oportunidades y motivación para que los padres participaran en asociación con los profesionales. En la próxima sección se analizan a) los roles de los directores al crear una cultura escolar inclusiva; b) experiencias transformadoras de los padres; c) los padres como colaboradores en escuelas inclusivas.

3.1. Roles de los directores en la creación de una cultura inclusiva

Los participantes de todos los grupos utilizaron numerosos términos positivos para describir la cultura escolar, tales como: “solidario”, “comunidad”, “valorado”, “colaborativo”, “acogedor”, “familia”, “respeto”, “maravilloso”, “genuino”, “divertido” y “amistoso”. Si bien los participantes recordaron con gusto muchas experiencias positivas vividas con los profesores y personal de la escuela, destinaron un tiempo considerable a analizar la importancia del director/a en la “preparación del terreno” para que prosperara la relación entre padres y profesionales. Todos los participantes manifestaron que conocían y confiaban en el director/a de la escuela de sus hijos/as. Los participantes también describieron sentir una profunda conexión con la escuela, y la sensación de que todos “tenían un sentido de pertenencia”.

Por su parte, los directores de todas las escuelas utilizaron numerosos métodos para crear ese sentido de pertenencia, promoviendo una cultura inclusiva dentro de las escuelas que se refleja en: a) crear una presencia acogedora en la escuela; b) apoyar eventos escolares; c) identificar y abordar necesidades de los alumnos y las familias), d) mantener altas expectativas y estándares para el personal de la escuela, y e) distribuir el liderazgo entre los profesionales de la escuela y los padres.

3.1.1. Creación de una presencia acogedora en la escuela

Los participantes de una escuela describieron cuan accesible y “abordable” era el director de la escuela, destacando la manera “relajada” como se comunicaba y vestía (e.g. el director de escuela comúnmente usaba pantalones de color caqui y sandalias en lugar de traje y corbata). Los participantes de la mayoría de las escuelas aludieron a la importancia de que los directores conozcan los nombres de los alumnos y padres y de que estén “en los pasillos” (en vez de estar en la oficina), facilitando la iniciación de conversaciones amistosas e informales. Muchos padres indicaron sentirse inicialmente sorprendidos por la calidez y el carácter sociable de los directores. Los participantes contrastaron sus experiencias con los directores de las actuales escuelas de sus hijos con experiencias negativas en otras escuelas (e.g. los padres sentían que no se les respetaba, que a la escuela no le importaban sus hijos), como asimismo con sus propias experiencias como alumnos cuando el director era considerado como “una persona encargada de hacer cumplir la disciplina” y a quien sólo veían cuando se involucraban en problemas.

3.1.2. Apoyo a eventos escolares

Los participantes de todas las escuelas también resaltaron los “maravillosos” eventos patrocinados y actividades que los directores apoyaban para que asistieran los alumnos con sus familias. Ejemplos mencionados de este tipo de actividades fueron: desfiles, bailes, actos multitudinarios, carreras familiares benéficas, eventos reminiscentes de la época escolar, y conciertos. Los padres de una escuela describieron cómo el director se asoció con las familias y la comunidad para reactivar un evento escolar con el fin de apoyar la alfabetización.

Teníamos aquí caballos como de miniatura... Y los caballos usaban disfraces (relacionados con libros)... y ellos (el personal) leían una historia y los niños llegaban a ser parte de la historia con cada caballo. Y ellos solían llamar a algunos niños y luego todos se juntaban y le hacían cariño a los caballos. Uno de ellos, una persona o un grupo pequeño de personas no pudo lograrlo. Eso fue absolutamente una participación comunitaria, allí había también participación parental.

Los directores no sólo apoyaban estas actividades ayudando con la planificación, organización y la recolección de fondos, sino que también asistían a todos los eventos, conversando de manera entusiasta con las familias, tomando fotos, y a menudo sorprendiéndolos con algunas bromas divertidas. Por ejemplo, para el primer día de clases después del receso de verano el personal de una escuela se vistió con disfraces temáticos para dar la bienvenida a los alumnos y sus familias.

3.1.3. Identificación y manejo de la necesidades de alumnos y padres

Los participantes también recordaron formas en que los directores identificaron y abordaron las necesidades de las familias (p.ej., las necesidades de los padres, estudiantes, hermanos), como afrontar pronta y efectivamente el acoso escolar físico o psicológico; proveer los recursos necesarios de transporte hacia la escuela; garantizar que esta fuese accesible a los alumnos con discapacidades y/o con diferentes realidades lingüísticas y culturales. Un director estaba muy comprometido en colaborar con los padres y alumnos (p.ej., piscina comunitaria). Otro director de una escuela ubicada en una comunidad rural, lideró el esfuerzo para recolectar alimentos, mochilas, ropa, abrigos, y otros elementos relacionados con necesidades básicas para los alumnos y sus familias. Los alumnos podían tener acceso a estos materiales a lo largo de todo el año, según fuese necesario.

3.1.4. Mantenimiento de altas expectativas y estándares para el personal administrativo de la escuela

Los participantes también analizaron la importancia de que los directores mantengan altas expectativas y estándares para el personal de la escuela, incluyendo competencias para la enseñanza de todos los estudiantes (incluidos aquellos con discapacidades o de diversas realidades lingüísticas o culturales) como también expectativas en torno a la colaboración con las familias y el involucramiento de los padres en la educación de los estudiantes. Los directores en todas las escuelas demostraron expectativas en diversas formas, tales como: comunicarse a través de correos electrónicos y boletines informativos, contratando a “la gente indicada” y “dejando ir a aquellos que no funcionaban bien” o “que no deseaban estar aquí o que no deberían estar aquí”. Estas acciones eran valoradas por los participantes porque les permitía “ver que en realidad habían cambios” cuando un profesor no cumplía con las expectativas establecidas. Por otra parte, los directores celebraban a los padres y profesionales de la escuela por “estar presentes” y reconocían los esfuerzos y logros a través de cartas de reconocimiento enviadas a los hogares de las familias.

Aunque los métodos variaban, los directores de todas las escuelas de manera consistente mostraron los estándares y conductas que ellos esperaban tanto de parte de los profesores como de los padres. Todos los directores mantenían una comunicación frecuente y honesta con el personal de la escuela, padres, y alumnos. También solicitaban ayuda cuando la requerían y compartían los éxitos como también los desafíos que enfrentaban. Consistentemente, los directores tomaron decisiones centradas en los alumnos, orientadas a mejorar su rendimiento y calidad de vida.

3.1.5. Distribución del liderazgo entre profesionales de la escuela y padres

Asimismo los directores abogaban por un liderazgo compartido entre los profesionales de la escuela y los padres. Cada escuela tenía un equipo de formación en liderazgo facilitado por el director, compuesto por profesores, personal de la escuela, padres y otras partes interesadas (p. ej., servicios relacionados con la escuela como terapeutas

ocupacionales). Estos equipos se reunían para analizar información relevante de la escuela y a través del enfoque de la lluvia de ideas consolidar las fortalezas y abordar áreas de preocupación (p. ej., logro académico, asistencia, satisfacción profesor/padre) para mejorar el rendimiento estudiantil.

Los directores también extendieron las oportunidades de liderazgo a los padres involucrándolos en los comités escolares, instancias en la que se toman decisiones relacionadas con la asignación de fondos, contratación de nuevos profesores, selección de nuevos currículos, y revisión de políticas escolares. Examinaron y sostuvieron audiencias con los padres para obtener información de las personas que no podían o preferían no unirse formalmente a un comité. En algunas escuelas, los directores junto con los profesionales y padres asistieron a reuniones de la junta escolar y a otras reuniones de carácter legislativo a nivel distrital y estatal para abogar por políticas que consideraban beneficiarían a los alumnos. Finalmente, los directores se mostraban receptivos a las sugerencias e ideas propuestas por los padres. Un participante describió la forma en que el director de la escuela de su hijo reaccionó a las ideas expresadas por los padres, “Sí, sí, sí, si ustedes pueden lograr que funcione, hagámoslo”...(el director) “ayuda a orientar en lo que más necesita la escuela, pero nunca se niega a la posibilidad de escuchar”. Un director de otra escuela apoyó las iniciativas propuestas por los padres, la comunidad y los alumnos conectándolos con los recursos apropiados y ayudándolos a explorar las políticas asociadas con la escuela, el distrito, o la comunidad. Por ejemplo, una escuela urbana tenía un horno para pizza y un jardín comunitario que estaban disponibles para toda la comunidad escolar. Todas estas ideas fueron propuestas por los padres o los estudiantes y apoyadas por el director. Además de los múltiples métodos que los directores utilizaron para crear un clima escolar inclusivo, los participantes enfatizaron fuertemente el impacto positivo que este cálido y acogedor clima escolar tenía sobre su participación y compromiso con la escuela de sus hijos.

3.2. Experiencias transformadoras de los padres

En todos los grupos, un número importante de padres compararon sus experiencias previas en ambientes escolares no-inclusivos y carentes de apoyo, con las experiencias vividas en la escuela actual a la que asisten sus hijos. En las escuelas anteriores, los padres recordaron experiencias incómodas, “aterradoras”, e incluso beligerantes con directores de escuelas no-inclusivas que habían terminado en “situaciones formales de mediación con la participación de un abogado”. Un padre describió sus intentos por colaborar con el director y el personal de la anterior escuela de su hijo como una “súper batalla”. Este padre recordó haber pasado horas antes de reunirse con los profesionales de la escuela, revisando leyes estatales y federales con el fin de preparar los “argumentos” que utilizaría para abogar por “exactamente lo que los niños necesitan frente a lo que la escuela puede ahorrar en dinero”.

Estos mismos padres describieron estar “sorprendidos” ante las diferencias que observan respecto de la cultura escolar y las relaciones que se dan entre padres y profesionales en la actual escuela de sus hijos, describiendo cómo las actuaciones de los directores desarmaron y distendieron a los padres quienes, en escuelas anteriores, sentían que tenían que prepararse para “batallar” contra la dirección escolar para velar por una educación adecuada para sus hijos. Asimismo, señalaron la diferencia en “espíritu”, “cultura”, y “filosofía” que se apreciaba en las reuniones del Programa de Educación Individualizada (IEP), donde los padres eran tratados “como expertos” en sus hijos en

vez de ser una carga para el profesor. Estos padres también analizaron como, en contraste con la naturaleza de las reuniones anteriores principalmente “orientada a metas”, la naturaleza y contenido de las reuniones en las escuelas actuales “excedieron...(lo que se requiere según) la ley federal”. Percibieron a los directores de las escuelas actuales como campeones para sus hijos, en vez de adversarios. Aunque los padres con experiencias previas negativas reconocieron dificultades iniciales “para salir de una situación de confrontación”, las acciones de los directores y la consecuente cultura escolar inclusiva consolidaron relaciones de confianza, las que a su vez, alentaron y motivaron a los padres a aliarse con los profesionales de la escuela.

3.3. Los padres como colaboradores en escuelas inclusivas

A medida que los directores creaban una cultura escolar inclusiva y generaban oportunidades para establecer relaciones de confianza entre padres y profesionales, los padres se sintieron correspondidos al colaborar con el equipo y contribuir a la educación de sus hijos como también a la vida de la escuela. Los padres actuaron como colaboradores en: a) la toma de decisiones educacionales; b) comunicación entre escuela-hogar; c) liderazgo escolar; y d) apoyo a la participación de los padres en las escuelas.

3.3.1. Colaboradores en la toma de decisiones educacionales

Los participantes informaron sentirse “empoderados” y capaces de hacer cambios en las escuelas de sus hijos. Una madre analizó la forma en que ella contribuía a la educación de su hijo al ofrecer al personal de la escuela “diferentes estrategias que uso (en casa)... “que el personal pudo incorporar a la escuela”. La cultura de “apertura” y “aceptación” que los directores crearon en las escuelas hicieron que los padres se sintieran seguros al formular preguntas, ofrecer sugerencias, dar a conocer sus opiniones (incluyendo objeciones), y participar en la toma de decisiones con los profesores sin sentirse como el “tipo malo”. Por ejemplo, una madre describió una conversación que tuvo con el profesor acerca de las razones por las cuales ella no deseaba que su hijo completara sus tareas en la noche: “Me paso dos horas... con mi hijo por la noche. No voy a ayudarlo si discuto con él y como sabe (los profesores) se encargan de ello, y no es un problema. Ellos me escuchan de igual modo como yo los escucho”.

3.3.2. Colaboradores en la comunicación escuela-hogar

Los padres se comunicaban regularmente con el personal de la escuela acerca de sus hijos para darles una “mano” y ayudar a garantizar el éxito de los alumnos en la escuela. Por ejemplo, describieron informarles a los profesores si sus hijos no conciliaban bien el sueño la noche anterior o si un miembro de la familia que prestaba apoyo estaba fuera de la ciudad. Los métodos para comunicarse variaban entre las escuelas y entre los padres y el personal de una misma escuela. Destacaron que una comunicación efectiva era frecuente, consistente, honesta, informal, y de cierta manera, parecía comfortable tanto para los padres como para los profesionales. Por ejemplo, un participante cuya primera lengua no era el inglés prefirió escribir en una revista escuela-hogar en lugar de tener una conversación telefónica o en persona debido a que “es muy fácil entender al leer en inglés, por lo tanto no tengo que lidiar con (inglés hablado) No entiendo cuando hablo por teléfono.”

3.3.3. Colaboradores en liderazgo escolar

Los participantes describieron la forma en que los padres en la escuela sacaban provecho de la buena disposición del director para distribuir el liderazgo y apoyar nuevas iniciativas, “puedes llevarle (al director) ideas acerca de programas, cosas que desees hacer...”, reafirmaron cómo “los padres juegan un rol activo en la configuración de los programas (escolares) al compartir ideas, proponer sugerencias y actuar en comités y en grupos de liderazgo. Un padre aludió a la cultura “acogedora y efectiva” de un comité de liderazgo escolar en el que participan:

No tengo la impresión que otros comités escolares o incluso consejos de padres estén tan orientados hacia los padres como yo diría lo son nuestras reuniones y pienso que el rol que los padres desempeñan en esta escuela es mucho más significativo que en otras escuelas donde tengo la sensación que algunas de nuestras otras escuelas son mucho más autoritarias por naturaleza, ya que es el director quien determina lo que va a pasar o lo que se va a analizar y supongo que esos comités no son tan influyentes.

Varios participantes que asumieron roles de liderazgo analizaron las formas que usaron para llegar a las familias que no podían o no elegían asumir roles activos en la escuela, de modo de garantizar que se sintiesen vinculados al proceso y que sus opiniones estuviesen representadas. Algunos de ellos compartieron estrategias orientadas a que las escuelas y los padres lograran una participación activa de un mayor número de líderes parentales, “No cree grandes expectativas como necesito cien padres”; “Comience con el grupo principal. Si son sólo cinco o seis personas, empiece con ese grupo y luego trate de partir de allí...”

3.3.4. Colaboradores en apoyar la participación de los padres en la escuela

Por otra parte, los participantes analizaron las formas en que facilitaron o apoyaron a otros padres para promover su participación en la escuela. Ejemplos de proporcionar apoyo para la participación de los padres incluyen: a) ayudar a cuidar de los niños en actividades escolares de modo que los padres con muchos hijos puedan asistir; b) proveer cuidado de los niños en actividades extra escolares para apoyar a las familias (ej. Ayudar a que los padres puedan hacer compras navideñas); c) comunicar a los padres acerca de nuevas reuniones y eventos a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos; d) realizar video grabaciones de las reuniones y talleres para padres sobre el proceso del Programa de Educación Individualizada ((IEP), derechos de educación especial y luego difundir los videos a través de *Youtube*; e) crear grupos de apoyo a los padres, y f) facilitar el acceso a clubes de lectura para padres.

Los padres de varias escuelas describieron la presencia de un “acogedor equipo de bienvenida” diseñado para recibir a la nuevas familias que se integran a la escuela y la comunidad. Los padres líderes de estos equipos combinaron familias con mayor antigüedad en la escuela con familias recién llegadas a la escuela con referencia a la edad de los alumnos. Ellos incentivaron a las familias más antiguas a “tratar de llegar” a las nuevas familias e invitarlas a reunirse para almorzar o tomar café y programar fechas para obras teatrales estudiantiles. Los padres de las escuelas rurales informaron haber tomado medidas extras para ir a conocer o pasar a buscar a nuevas familias que vivían en las afueras de la ciudad, o que no tenían transporte, Internet, o teléfono para garantizar que no fuesen excluidos.

4. Discusión

Un fuerte y comprometido liderazgo escolar y relaciones de confianza entre padres y profesionales de la escuela mejoran las prácticas inclusivas y los resultados de todos los involucrados (Goddard et al., 20001; Sweetland y Hoy, 2000). Este estudio investigó las perspectivas de los padres de los niños con y sin discapacidades en 6 escuelas de los Estados Unidos, reconocidas por implementar prácticas inclusivas, relativas a las formas en que el liderazgo escolar, específicamente los directores escolares, crean una cultura inclusiva y la forma en que esta influye en relaciones de confianza entre padres y profesionales. La tabla 2 resume las formas en que los directores y los padres establecieron relaciones de confianza y colaboraron para contribuir a la vida de la escuela y a resultados positivos para los actores involucrados.

Tabla 2. Actividades de colaboración entre directores de escuela y padres

DIRECTORES DE ESCUELA
Crear una cultura y ambiente escolar cálido y acogedor.
Establecer comunicación frecuente, amistosa e informal con las familias.
Planificar y participar en actividades y eventos patrocinados por la escuela.
Identificar y abordar necesidades familiares.
Mantener altas expectativas para el personal de la escuela.
Modelar y seguir adelante con las expectativas.
Distribuir el liderazgo entre el personal de la escuela y los padres.
PADRES
Participar en tomas de decisiones compartidas con los padres respecto de la educación de los alumnos.
Proporcionar a los educadores información y estrategias acerca de los alumnos.
Aportar al director con nuevos ideales o iniciativas.
Iniciar, participar y/o liderar consejos escolares.
Contribuir con tiempo, conocimientos, y/o habilidades a las actividades/eventos patrocinados por la escuela.
Cultivar la participación de los padres entre pares y representar los intereses de los padres a través de roles de liderazgo.

Fuente: Elaboración propia.

Esta investigación realizada en escuelas de distintos estados de los Estados Unidos, seleccionadas por el Centro SWIFT por implementar prácticas ejemplares relacionadas con una o más características de SWIFT (tabla 1), nos permitió indagar sobre cómo influía el fuerte y comprometido liderazgo escolar en la cultura escolar y en las relaciones de confianza entre padres y profesionales. Nuestros hallazgos indican que las acciones de los directores y de los padres que se presentan en la tabla 1, contribuyeron a generar resultados positivos en los distintos actores involucrados y al progreso de la escuela. Cuando escuchamos el término “escuelas inclusivas”, a menudo pensamos en alumnos con y sin discapacidades que aprenden juntos. Sin embargo, nuestras conclusiones indican que en las escuelas que implementan prácticas inclusivas, la inclusión se extiende a los profesionales de la escuela y a las familias de los alumnos/as. Este hallazgo es relevante considerando la influencia que la cultura de la escuela tiene en la excelencia escolar y en los resultados positivos de los actores implicados, incluyendo la satisfacción de los profesores, los resultados de los alumnos, y la participación de los padres (McKinney, Labat y Labat, 2015).

Los resultados de nuestra investigación reflejan los aportes de la literatura sobre las mejores prácticas que los directores pueden poner en marcha para desarrollar una sólida

cultura escolar y asociación entre padres y profesionales. Por ejemplo, McKinney y colegas (2015) observaron que los líderes transformadores son fuente de inspiración para otros, identifican y satisfacen necesidades y carencias, y distribuyen el liderazgo. Nuestros resultados también confirman el valor de estrategias destacadas en la literatura de data anterior, como visitar salas de clase, comunicar altas expectativas, saludar a padres y alumnos, crear tradiciones escolares y comunicarse con respeto (Elmore, 2000; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008). Las investigaciones sobre los directores efectivos destacan la importancia de que los directores establezcan una clara misión (Habegger, 2008; Leithwood, Patten y Jantzi, 2010; Peterson y Deal, 2002). Los directores de nuestro estudio transmitieron una misión de inclusión y resultados positivos de los alumnos. Esta misión estableció los cimientos para una cultura de inclusión en el conjunto de la escuela. Finalmente, la investigación confirmó que los directores que facilitan y aprovechan el capital social, colaborando con los padres, mejoran los resultados de los involucrados (Eptein, Galindo y Sheldon, 2011; Gurr, Drysdale y Mulford, 2005).

Además de confirmar las conclusiones de las investigaciones sobre las mejores prácticas conducentes a una fuerte y sólida cultura escolar y alianzas entre padres y profesionales, esta indagación contribuye a este campo de estudio en numerosas y novedosas maneras. Por ejemplo, nuestro estudio ocurre en 6 escuelas inclusivas de distintos estados de los Estados Unidos e incluye las opiniones de padres que tienen hijos con y sin discapacidades y que reportan variados niveles de liderazgo y participación escolar. Adicionalmente, este estudio resalta cómo las acciones de los directores y colaboradores se entrelazan y se traducen en relaciones de confianza.

Este estudio destaca cómo los directores crearon culturas escolares acogedoras e inclusivas, las que –a su vez– incentivaron la asociación y trabajo colaborativo entre padres y profesionales. Los resultados de este estudio también revelan un notable entrelazamiento de las características SWIFT de un fuerte y comprometido liderazgo y relaciones de confianza entre familias y profesionales de la escuela; tanto los directores como los padres contribuyeron a generar relaciones y resultados positivos para la escuela, las familias y los alumnos. Las actividades en que estos participaron fueron recíprocas, en términos de que tanto los directores como los padres intercambiaron ideas y acciones valoradas por ambos. Como resultado, ambas partes no sólo aportaron sino que también salieron beneficiadas a partir de las contribuciones y actividades desarrolladas. Todas las contribuciones fueron acogidas y valoradas por las distintas partes. El rol o contribución de una persona nunca fue percibido como más importante que el de otra (esto se observó incluso en el caso de padres que no asumieron roles de liderazgo). Este sentido fundamental de pertenencia y equidad se refleja en una cultura escolar inclusiva que valora todos los aportes y a todas las personas.

Los resultados de este estudio también indican que una comunicación positiva, frecuente y honesta entre los integrantes de la comunidad escolar, está en la esencia de las relaciones basadas en la confianza. La figura 1 muestra cómo los resultados de este estudio resaltan el entrelazamiento de las características de SWIFT referente a un fuerte y comprometido liderazgo y relaciones de confianza entre padres y profesionales, y cómo éstas pueden contribuir a dar vida a las escuelas inclusivas.

4.1. Limitaciones

Existen 3 limitaciones importantes de considerar en este estudio. La primera tiene que ver con el proceso de selección de las escuelas. No contamos con personal que pudiera intencionar la selección de los participantes (Maxwell, 2005) con base a los criterios previamente definidos y proporcionados a las escuelas (ej. características de los líderes, representativos de la demografía de la escuela). Esta situación limitó capacidad del equipo investigador de garantizar que los actores considerados en el estudio cumplieran de manera rigurosa los criterios que establecidos. La segunda limitación es que los informantes clave fueron padres de alumnos que asistían a 5 escuelas primarias y una escuela media (nivel intermedio entre la escuela primaria y la secundaria). Ello limitó nuestra comprensión acerca de la perspectiva de los padres de alumnos que están prontos a ingresar a la escuela secundaria. La tercera limitación es que, con el fin de proteger la confidencialidad de los participantes y en cumplimiento con la normativa de nuestra Junta de Revisión Institucional (IRB), es posible reportar una restringida información sobre los participantes y las características demográficas de las escuelas estudiadas. Esta restricción limita la generalización de los resultados.



Figura 1. El entrelazamiento de las características de SWIFT de un fuerte y comprometido liderazgo y relaciones de confianza entre familia y profesionales
Fuente: Elaboración propia.

4.2. Investigación futura

Dada la diversa representación geográfica de las escuelas incluidas en nuestra investigación, los resultados de este estudio pueden ser relevantes para las escuelas en todos los Estados Unidos. Al mismo tiempo, investigadores y actores educativos de otros países pueden considerar cómo los resultados de este estudio se relacionan con las escuelas de sus comunidades locales. No obstante ello, notables beneficios se suman del estudio de Sistemas Escolares que son geográfica, programática y demográficamente

similares, en tanto aumenta las posibilidades de generalización y la relevancia de los resultados. Por consiguiente, los investigadores internacionales deberían considerar llevar a cabo un estudio similar de desarrollo de conocimientos (ej. identificar escuelas que implementan prácticas inclusivas y ponen énfasis en relaciones de confianza entre padres y profesionales de la escuela) en sus países nativos para:

- a) erradicar mitos comunes de inclusión (e.g. las necesidades de los alumnos no serán satisfechas, los alumnos se atrasarán o quedarán rezagados, la inclusión es demasiado costosa)
- b) explorar cómo las escuelas abordaron los obstáculos para generar inclusión
- c) aprender acerca de las prometedoras prácticas inclusivas, incluyendo un fuerte y comprometido liderazgo escolar y relaciones de confianza entre padres y profesionales de la escuela.

A pesar de la creciente comprensión de los beneficios de la inclusión y un énfasis para que las escuelas la pongan en práctica, los programas universitarios para la formación de profesores, en gran medida, aún forman a los docentes de manera separada en educación general y en educación especial. Esta práctica de formar a los profesores aislados los unos de los otros contribuye a generar profesionales que no están preparados para colaborar y apoyar a todos los alumnos en ambientes inclusivos (Sailor, 2009). Sumado a esto, son escasos los programas de formación docente que incorporan cursos dedicados al desarrollo de competencias para la construcción de relaciones de colaboración con la familia y entre los distintos miembros de la comunidad a fin de proporcionar suficiente apoyo integral a los alumnos como también para el desarrollo de escuelas y comunidades sólidas.

Como se observó en el apartado referido a las limitaciones, nuestro estudio estuvo fuertemente orientado hacia escuelas primarias. Investigaciones futuras podrían indagar sobre las prácticas inclusivas en escuelas medias y secundarias (alumnos cuyas edades fluctúan entre 13 a 18 años). Aunque es probable que el rendimiento escolar en los niveles elementales (Goddard et al., 2001), niveles medios (Sweetland y Hoy, 2000), y niveles secundarios (Hoy y Tarter, 1997), sea más alto en las escuelas en que existe una relación de confianza y colaboración, que en aquellas donde la capacidad de colaborar y la confianza son escasas. De todas formas, la inclusión y las alianzas de colaboración entre padres y profesionales tienden a disminuir a medida que sube la edad de los alumnos (Martinez, Conroy y Cerrero, 2012).

Por último, un estudio longitudinal de estudiantes que asisten a escuelas primarias que implementan prácticas inclusivas (como los alumnos de las escuelas involucradas en este estudio) y de sus padres, para examinar sus experiencias educativas en nuevos ambientes fortalecería nuestra comprensión de los beneficios de la inclusión. Un estudio de esa naturaleza sería especialmente informativo si examinase las formas en que los padres y los alumnos abordan las barreras que dificultan la inclusión, considerando las relaciones de confianza y la colaboración entre las familias y profesionales de la escuela.

5. A modo de conclusión

A medida que nuestra cultura se desplaza de la expectativa de la segregación como medio para satisfacer las necesidades de alumnos excepcionales hacia una expectativa de

inclusión en toda la escuela y la comunidad, la investigación acerca del apoyo efectivo a los alumnos con necesidades diversas es esencial para garantizar que la inclusión tenga sentido y éxito en oposición a estar incluido físicamente en la escuela. Las investigaciones han demostrado la importancia de la participación de la familia en el rendimiento y éxito escolar del estudiante. Este estudio adicionalmente contribuye a ese tipo de investigación al focalizarse en ambientes escolares inclusivos y en el rol del director de escuela y los padres para asegurar relaciones positivas de colaboración que faciliten los procesos de inclusión no solamente de los estudiantes, sino de toda la familia en la vida de la escuela.

Agradecimientos

Los autores redactaron este artículo según regulaciones del Ministerio de Educación de los Estados Unidos con financiamiento N° H325Y120005 de la Oficina de Programas de Educación Especial, Centro Nacional sobre la Reforma Escolar Inclusiva a nivel de toda la Escuela: Centro SWIFT. Los Responsables del Proyecto OSEP Grace Zamora Durán y Tina Diamond actuaron como tales. Los puntos de vista que aquí se presentan no necesariamente representan las opiniones o políticas del Ministerio de Educación.

Referencias

- Ainscow, M. y Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi:10.1080/13603110802504903
- Auerbach, S. (2010). Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school-family partnerships. *Journal of School Leadership*, 20, 728-757.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Nelson, L. L. y Frankland, C. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. doi:10.1177/001440290407000203
- Bryan, J. y Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90, 408-420. doi:10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x
- Burke, M. M. y Hodapp, R. M. (2014). Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family-school partnerships. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52, 13-23. doi:10.1352/1934-9556-52.1.13
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
- Cooper, C. W., Riehl, C. J. y Hasan, A. L. (2010). Leading and learning with diverse families in schools: critical epistemology amid communities of practice. *Journal of School Leadership*, 20, 758-788.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J. y Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332. doi:10.1177/0741932513485448
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cullen, J. P., Gregory, J. L. y Noto, L. A. (2010). *The teacher attitudes toward inclusion scale (TATIS) technical report*. Carrollton, GA: Eastern Educational Research Association.
- Cushing, L. S. y Kennedy, C. H. (1997). Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 139-151. doi:10.1901/jaba.1997.30-139
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Epstein, J., Galindo, C. y Sheldon, S. (2011). Levels of leadership: effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Education Administration Quarterly*, 47(3) 462- 495. doi:10.1177/0013161x10396929
- Francis, G. L., Blue-Banning, M., Turnbull, A. P., Haines, S. J., Gross, J. M. S. y Hill, C. (in press). *The culture of community in inclusive schools: parental perspectives on family-school partnerships*.
- Giovacco-Johnson, T. (2009). Portraits of partnership: the hopes and dreams project. *Early Childhood Education Journal*, 37, 127-135. doi:10.1007/s10643-009-0332-1
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 3-17. doi:10.1086/499690
- Govier, T. (1997). *Social trust and human communities*. Montreal: McGill-Queen's Press.
- Gurr, D., Drysdale, L. y Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: australian case studies. *Journal of Education Administration* 43(6), 539-551.
- Haines, S. J., McCart, A. y Turnbull, A. P. (2013). Family engagement within early childhood Response to Intervention. En V. Buisse y E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook on Response to Intervention (RTI) in early childhood* (pp. 313-324). Nueva York: Brookes.
- Habegger, S. (2008). The principal's role in successful schools: creating a positive school culture. *Principal*, 88(1), 42-46.
- Hill, N. E. y Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x
- Hoy, W. K. y Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: a handbook for change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Patten, S. y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Education Administration* 46(5) 671-706. doi:10.1177/0013161x10377347
- Martinez, D. C., Conroy, J. W. y Cerreto, M. C. (2012). Parent involvement in the transition process of children with intellectual disabilities: the influence of inclusion on parent desires and expectations for postsecondary education. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 279-288. doi:10.1111/jppi.12000
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McKinney, C. L., Labat, M. B. y Labat, C. A. (2015). Traits possessed by principals who transform school culture in national blue ribbon schools. *Academy of Educational Leadership*, 19, 152-166.
- Peterson, K. D. y Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass

- Sailor, W. (2009). *Making RTI work: How smart schools are reforming education through schoolwide response-to-intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sailor, W. (2014). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education, 36*(2), 94-99. doi:10.1177/0741932514555021
- Sailor, W., McCart, A., McSheehan, M., Mitchiner, M. y Quirk, C. (2014). *SWIFT intensive technical assistance process*. Lawrence, KS: SWIFT Center.
- Sermier Dessementet, R. y Bless, G. R. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38*(1), 23-30. doi:10.3109/13668250.2012.757589
- Shogren, K., McCart, A., Lyon, K. y Sailor, W. (2015) All means all: building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 40*(3), 173-191. doi:10.1177/1540796915586191
- Sweetland, S. R. y Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 703-729. doi:10.1177/00131610021969173
- Waldron, N. L. y McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 58-74. doi:10.1080/10474410903535364
- TASH (2012). *Dispelling the myths of inclusion education*. Recuperado de <http://tash.org/wp-content/uploads/2015/04/Myths-of-IE.pdf>
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*, 308-331. doi:10.1108/EUM000000005493
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Breve CV de las autoras

Grace L. Francis

Assistant Professor of Special Education at George Mason University. Her research interests include family-professional partnership policies and practices and post-school outcomes that result in a high quality of life for individuals with significant support needs. Email: gfranci4@gmu.edu

Judith M. S. Gross

Assistant Research Professor at the Beach Center on Disability at the University of Kansas and a member of the SWIFT Family and Community Engagement Team, which provides technical assistance to SWIFT partner schools. Dr. Gross is also the principal investigator of the Assessing Family Employment Awareness Training research project which provides training and technical assistance to families that raises expectations for and knowledge of competitive employment for individuals with disabilities. Her research

interests include family-disability policy, competitive employment, participant direction of supports and services, and community access for individuals with disabilities. Email: jgross@ku.edu

Martha Blue-Banning

Qualitative researcher on the School-Wide Integrated Framework for Transformation (SWIFT) Project at the Beach Center on Disability at the University of Kansas. Dr. Blue-Banning is the co-director of the SWIFT Family-Community-School Engagement team. Her primary research focus has been on parent-professional partnerships and the transition of adolescents and young adults with disabilities to an inclusive life in the community. Her other research interests include cognitive coping and participant direction of Medicaid Waivers. Email: mnn@ku.edu

Shana J. Haines

Assistant Professor in the College of Education and Social Services at the University of Vermont. Dr. Haines' research interests include family and community partnerships, improving schools, effective teacher education, and refugee and former refugee education. Email: sjhaines@uvm.edu

Ann P. Turnbull

Distinguished Professor in the Department of Special Education and Co-director of the Beach Center on Disability at the University of Kansas. Dr. Turnbull's research interests focus in the areas of family-professional partnerships, family quality of life, and school/community inclusion. Email: turnbull@ku.edu

School Principals and Parents Who Achieve Optimum Results: Lessons Learned from Six North American Schools that have Implemented Inclusive Practices

Directores Escolares y Padres que Logran Resultados Óptimos: Lecciones Aprendidas de Seis Escuelas Norteamericanas que han Implementado Prácticas Inclusivas

Grace. L Francis ^{1*}
Judith M.S. Gross ²
Martha Blue-Banning ²
Shana Haines ³
Ann P. Turnbull ²

¹ George Mason University ² University of Kansas ³ University of Vermont

Inclusive education contributes to numerous benefits for students with and without disabilities, including enhanced academic achievement and relationships with peers. Strong and engaged site leadership and trusting family partnerships are two features that the Schoolwide Integrated Framework for Transformation (SWIFT) Center based at the University of Kansas, uses to help schools transform into fully inclusive schools. This manuscript describes findings from 11 focus groups conducted with parents of students with and without disabilities from six American schools recognized for their inclusive practices. The results of this study revealed several ways in which school principals and parents of students can partner to contribute to the life of schools and positive outcomes for all stakeholders.

Keywords: Inclusion, Leadership, Partnership, Parent, Principalship.

La educación inclusiva aporta numerosos beneficios a los alumnos con y sin discapacidades, incluyendo mejores logros académicos y relaciones con sus pares. Un liderazgo escolar fuerte y comprometido, además de alianzas y relaciones de confianza con las familias son dos características que el Centro SWIFT (*Schoolwide Integrated Framework for Transformation Center*) de la Universidad de Kansas, utiliza para ayudar a las escuelas a transformarse en establecimientos totalmente inclusivos. Este artículo describe los resultados de 11 grupos focales llevados a cabo con padres de alumnos con y sin discapacidades en seis escuelas norteamericanas, reconocidas por sus prácticas inclusivas. Los resultados de este estudio revelaron varias formas en que los directores y los padres de los alumnos de las escuelas pueden aliarse para contribuir a la vida escolar y a obtener resultados positivos para todas las partes involucradas.

Descriptores: Inclusión, Liderazgo, Colaboración, Padres, Dirección escolar.

*Contacto: gfranci4@gmu.edu

Introduction

Inclusive schools educate all students in learning environments that practice equity-based inclusion of all children, where every student is valued as a member of his or her neighborhood school and is provided the supports needed to achieve social and academic success (Sailor, 2014). Inclusive education has multiple benefits for students with and without disabilities including increased academic achievement and positive relationships (Cosier, Causton-Theoharis, & Theoharis, 2013; Cushing & Kennedy, 1997; Sermier Dessemontet & Bless, 2013). Research indicates that trusting parent-professional partnerships and strong and engaged school leadership enhance inclusive practices and stakeholder outcomes (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001; Sweetland & Hoy, 2000).

Trusting parent-professional partnerships occur when parents and such school professionals as teachers and principals respect and trust one another, rely and depend on one another, and engage in shared-decision making (Haines, McCart, & Turnbull, 2013). Parent-professional partnerships result in multiple benefits for students, including enhanced educational gains, academic and behavioral achievement, and increases in school attendance (Bryan & Henry, 2012; Giovacco-Johnson, 2009; Goddard et al., 2001; Lawson, 2003; Tschannen-Moran, 2014). Trusting partnerships also result in positive outcomes for educators, such as improved instruction (Haines et al., 2013), and for parents (e.g., satisfaction with child's school, enhanced parenting skills, improved social connections, reduction in stress; Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004; Burke & Hodapp, 2014; Haines et al., 2013; Hill & Taylor, 2004).

Despite these benefits, parent-professional partnerships are not often actualized in schools. This absence of partnership is often due to such barriers as parental distrust of professionals, a lack of information about partnerships and inclusion, and negative perceptions among school professionals regarding parents of students with disabilities (Blue-Banning et al., 2004; Cooper, Riehl, & Hasan 2010; Cullen, Gregory, & Noto, 2010; Hill & Taylor, 2004). These barriers are often exacerbated in inclusive schools when teachers lack professional development on parent-professional partnerships and effective teaching strategies for all learners (e.g., differentiation, co-teaching, universal design for learning; Cullen et al. 2010). Additionally, many parents are fearful that their children will not get the support they need in inclusive settings or will experience bullying (TASH, 2012). Trust and strong school leadership can mitigate many of these barriers and facilitate parent-professional partnerships in inclusive schools (Ainscow & Sandhill, 2010; Waldron & McLeskey, 2010).

Trust promotes cooperation and communication (Baier, 1986); whereas distrust leads to anxiety (Tschannen-Moran, 2014), deception, and attempts at control (Govier, 1997). Trust among school professionals and parents is essential to the advancement of the school and student well-being, especially when a school is undergoing transformation or using an innovative practice such as inclusion. The actions of administrative leaders (e.g., communicating positively, following through with commitments, creating inclusive policies) influences trust within a school staff and among school professionals and parents (Ainscow & Sandhill, 2010; Auerbach, 2010; Tschannen-Moran, 2001, 2014). Further, administrative leaders who engage staff in professional development

related to partnering with parents, establish expectations for partnership, and create opportunities for positive interactions increase the likelihood of trusting parent-professional partnerships (Tschannen-Moran, 2014). Strong and engaged site leadership and trusting family partnerships are two features that the Schoolwide Integrated Framework for Transformation (SWIFT) Center uses to help schools build effective and inclusive schools.

1. SWIFT Center

SWIFT Center is an American technical assistance center based at the University of Kansas that builds schools' capacity to provide academic and behavioral support to improve outcomes for all students aged five to fourteen years of age, including those with significant support needs, through equity-based inclusion (Sailor, McCart, Bezdek & Satter, 2014). SWIFT technical assistance efforts help schools to transform themselves in five domains: administrative leadership, multi-tiered system of support, integrated educational framework, family and community engagement, and inclusive policy structure and practice. Each domain is represented by two evidence-based features known to enhance student outcomes (see figure 1). Strong and engaged site leadership and trusting family-professional partnerships and are vital features of the larger domains *administrative leadership* and *family and community engagement*, respectively, that form the foundation SWIFT.

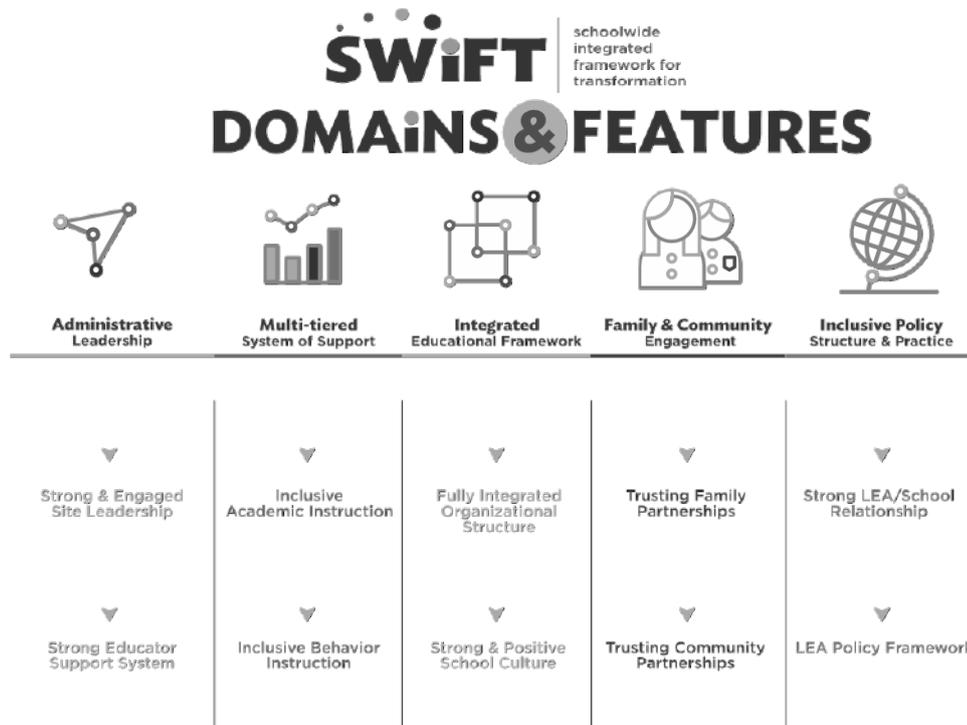


Figure 1. SWIFT domains and features

Source: Produced by the authors.

SWIFT Center asserts that strong and engaged site leadership occurs when school principals and leadership teams implement sustainable inclusive practices and continuously ensure teaching, learning, and shared decision-making (see www.swiftschools.org). The Center describes trusting family-professional partnerships as those that contribute to positive student outcomes and occur when (a) family members and school staff have respectful, mutually beneficial relationships with shared responsibility for student learning; (b) family members have options for meaningful involvement in their children's education and in the life of the school; and (c) the school responds to family interests and involvement in a culturally responsive manner. This manuscript examines the intersection of these SWIFT features by reporting the perspectives of parents of students with and without disabilities who attend six schools selected by the SWIFT Center for their inclusive practices. Specifically, we sought to answer two research questions: (a) what strategies or methods do school principals employ to create an inclusive school culture and (b) what are the implications of principals' actions and school culture on trusting parent-professional partnerships?

2. Method

SWIFT Center researchers engaged in appreciative inquiry research in six knowledge development site schools located in both urban and rural communities to inform the Center's technical assistance efforts (Shogren, McCart, Lyon, & Sailor, 2015). Members of SWIFT Center's National Leadership Consortium (a group of educational leaders and researchers from around the nation) nominated 37 schools and selected five elementary schools and one middle school to study for their exemplar practices related to one or more of SWIFT's features (including strong and engaged site leadership and trusting family-professional partnerships). These schools were located in five U.S. states (California, Florida, Massachusetts, Missouri, and Wisconsin).

2.1. Participants

SWIFT Center researchers from the family and community engagement team conducted 11 focus groups with parents of children attending the selected schools. Six of the groups consisted of parents of children with disabilities (e.g., learning disabilities, speech and language impairments, physical disabilities, intellectual and developmental disabilities) and five included parents considered by school administrators as "leaders" (e.g., parents who were involved in classroom-, school-, and/or district-level activities). The participants were overwhelmingly female (49 mothers and 9 fathers), and the size of the groups ranged from four to 12 participants. One focus group also included a Spanish-language translator for a parent whose first language was not English.

2.2. Data collection

Two researchers from the SWIFT Center Family and Community Engagement team conducted each of the 11 focus groups. Focus groups lasted an average of 1.5 hours. One researcher served as the primary facilitator by (a) obtaining informed consent from all participants, (b) explaining the nature of the research and leading introductions, and (c) using a focus group protocol with targeted questions and follow-up probing questions to guide group discussions. The focus group protocol included questions related to how school professionals created trusting family-professional partnerships (e.g., "Tell me

about your relationship with your child's teacher.”). The second researcher took field notes, ensured that the recording device was functioning appropriately, and monitored the time. All focus group audio recordings were transcribed to ensure accurate and rich raw data with which to begin the analysis.

2.3. Data analysis

Researchers from the family and community engagement team used the qualitative software Dedoose (2013) to assist in categorizing and organizing the professionally transcribed focus group data during the analysis phase. To begin the analysis, two members of the research team opened coded the same two transcripts to determine general categories to use in developing an initial codebook (Creswell, 2009). Once an initial codebook was established, the research team proceeded to use it to code additional transcripts, meeting frequently to discuss the transcripts and revise categories or add subcategories as needed to elucidate the codes and establish a final version of the codebook.

Next, two researchers from the team then used the final codebook to engage in axial coding of all transcripts. Through axial coding, researchers analyzed the focus group data using the final codebook, determining both the adequacy of the codes and conceptualization of the categories in relation to one another (Charmaz, 2006). In this stage, the central phenomenon or theme is identified and the researchers return to the data to gain insight into the specific categories that relate to or explain the central phenomenon or theme that emerged (Creswell, 2009).

3. Results

This qualitative study resulted in numerous findings related to factors that facilitated trusting parent-professional partnerships, including (a) school culture of inclusion (b) administrative leadership, (c) attributes of positive partnerships, (d) opportunities for family involvement, and (e) positive outcomes for all students (Francis, Blue-Banning, Turnbull, Haines, Gross, & Hill, in press). For the purpose of this manuscript, we focus on participants' perceptions of the ways in which school leadership, specifically, school principals, created a school culture where all families felt included. Our analysis indicated that although individual approaches differed, school principals used similar methods to create inclusive school cultures, which, in turn, created opportunities and motivation for parents to engage in parent-professional partnerships. In the next section we discuss (a) principals' roles in creating an inclusive school culture, (b) parents' transformative experiences, and (c) parents as partners in inclusive schools.

3.1. Principals' roles in creating an inclusive school culture

Participants across all groups used numerous positive terms to describe school culture including “supportive,” “community,” “valued,” “collaborative,” “welcoming,” “family,” “respect,” “wonderful,” “genuine,” “fun,” and “friendly.” Although participants warmly recalled many positive experiences with school teachers and staff, they spent a notable amount of time discussing the importance of the school principal in “setting the stage” for parent-professional partnerships to flourish. All participants felt that they knew and trusted the principal at their children's school. Participants also described feeling a deep connection to the school, feeling like everyone “belonged.” Principals across schools used numerous methods to create a sense of belonging by establishing an inclusive

culture within the schools, including (a) creating a welcoming presence in the school, (b) supporting events at the school, (c) identifying and addressing student and family needs, (d) maintaining high expectations and standards for school staff, and (e) distributing leadership among school professionals and parents.

3.1.1. Creating a welcoming presence in the school

Participants at one school described how approachable and “casual” the principal was, including the “relaxed” way in which the principal communicated and dressed (e.g., the principal typically wore khakis and sandals instead of a suit and tie). Participants from many schools indicated the importance of principals knowing the names of the students and parents and being “in the halls” (as opposed to in the office), which facilitated friendly and informal conversations. Many parents noted feeling initially surprised by the warmth and outgoing nature of the principals. Participants contrasted their experiences with the principals at their children’s current schools to negative experiences at other schools (e.g., parents felt that they were not respected, that the school did not care for their children), as well as their own experiences as students when the principal was viewed as a reserved disciplinarian who they saw only when they got in trouble.

3.1.2. Supporting events at the school

Participants across all schools also boasted about the “wonderful” school-sponsored events and activities that the principals supported for families and students to attend. Examples of the events and activities included parades, dances, flash mobs, family fun runs, back to school events, and concerts. Participants at one school described how the principal partnered with parents and the community to reenergize a school event to support literacy

We had horses, like miniature horses here... And the horses wear costumes (related to books)... and they (staff) read a story and the kids got to be part of the story with each little horse. And they would call up certain kids and then they all got to come by and pet the horses. One, you know, one person or a small group of people could not pull that off. That was absolutely a community involvement - parental involvement there too.

Principals not only supported these activities by helping with planning, organization, and fundraising, but they also attended all events, enthusiastically talking with parents, taking photos, and, oftentimes surprising parents and students with an amusing antic. For example, for the first day of classes after summer break at one school’s staff members dressed up in themed costumes to welcome back students and their parents.

3.1.3. Identifying and addressing student and parent needs

Participants also recalled ways principals identified and tackled the needs of family units (e.g., the needs of parents, students, siblings), such as addressing bullying promptly and effectively, providing such needed resources as transportation to school, and ensuring that the school was accessible to students with disabilities and/or students from various linguistic and cultural backgrounds. One principal was highly engaged in collaborating with parents and students to address community issues, including graffiti and diminishing public resources (i.e., community pool). Another principal of a school located in a rural community spearheaded an effort to collect food, backpacks, clothes,

coats, and other basic necessities for students and their families. Students could access these materials at the school throughout the year, as needed.

3.1.4. Maintaining high expectations and standards for school staff

Participants also discussed the importance of principals maintaining high expectations and standards for school staff, including demonstrated competency in teaching all learners (including those with disabilities or from varied linguistic/cultural backgrounds) as well as expectations for partnering with families and parental involvement in the education of the student. Principals across schools demonstrated expectations in varied ways, such as communicating through emails and newsletters, hiring the “right people,” and “letting people go that aren’t working out” or “who do not want to be here or should not be here.” These actions were important to participants because they could “see that there is actually change” when an educator is not meeting established expectations. On the other hand, principals also celebrated parents and school professionals for “coming through” by recognizing efforts and achievements through positive notes sent to family homes.

Although the methods varied, principals across all schools consistently modeled the standards and behaviors they expected of teachers and parents. All principals engaged in honest, frequent communication with school staff, parents, and students. They asked for help when they needed it and shared successes as well as struggles. They consistently made student-centered decisions designed to improve student outcomes and quality of life.

3.1.5. Distributing leadership among school professionals and parents

All principals also engaged in distributed leadership among school professionals and parents. Each school had a building leadership team facilitated by the principal and composed of teachers, school staff, parents, and other stakeholders (including related service providers such as occupational therapists). These teams met to analyze school-wide data and brainstorm approaches to build on strengths, address areas of concern (e.g., academic attainment, attendance, teacher/parent satisfaction), and enhance student outcomes.

Principals also extended leadership opportunities to parents through involvement in school committees that make decisions related to funding allocations, hiring new educators, selecting new curricula, and reviewing school policies. Principals also surveyed and held listening sessions with parents to gain input from individuals who could not or preferred not to formally join a committee. Principals, school professionals, and parents from some schools also attended school board meetings and other district- and state-wide legislative meetings together to advocate for policies they believed would benefit students. Finally, principals welcomed ad hoc suggestions and ideas from parents. One participant described how the principal at her child’s school reacted to ideas from parents, “Yes, yes, yes, if you can make it work, let’s do it.’... [The principal] helps guide to what the school most needs, but it’s never a shut down, ‘No, we don’t do that here.’” A principal from another school supported parent, community, and student-led initiatives by connecting them to appropriate resources and helping them navigate policy logistics associated with the school, district, or community. For example, one urban school had a pizza oven and community garden available to school professionals, students, and parents. All of these ideas were student or parent initiated and supported

by the principal. In conjunction with the multiple methods principals' used to create an inclusive school climate, participants strongly emphasized the positive impact that this warm, welcoming school climate had on their own engagement in their child's school.

3.2. Parents' transformative experiences

Multiple participants across groups compared their prior experiences at non-inclusive and non-supportive school environments to their current experiences at their child's present school. At prior schools, parents recalled uncomfortable, "scary," and even combative experiences with non-inclusive school administrators that involved formal "mediation situation(s) with a lawyer." One father described his experiences attempting to collaborate with his child's previous school principal and staff as a "super, super battle." This father recalled spending hours before meetings with school professionals researching state and federal laws to prepare "arguments" that he would use to advocate for "exactly what the kid needs as opposed to what the school can save money on."

These same parents described being "taken off guard" by the differences in school culture and parent-professional partnership at their children's current school. They described how the actions of school principals (described in the previous section) disarmed and relaxed parents who, in previous schools, felt they had to prepare to "battle" against the administration to ensure an appropriate education for their children. Participants described the difference in "spirit," "culture," and "philosophy" at Individualized Education Program (IEP) meetings in their child's current school where parents were treated "as (the) expert" in their child instead of a burden to the teacher. These parents also discussed how, in contrast to the required "goal-oriented" nature of meetings at previous schools, the nature and content of meetings at current schools went "so much over and above...(what is required under) federal law." They perceived principals at their children's current schools as champions for their children, instead of adversaries. Although parents with negative prior experiences admitted initial difficulty "get(ting) out of mode of (an) adversarial," the actions of school principals and the resulting inclusive school culture, built trusting relationships, which, in turn, encouraged and motivated parents to engage in partnerships with school professionals.

3.3. Parents as partners in inclusive schools

As school principals established an inclusive school culture and cultivated opportunities for trusting parent-professional partnerships to occur, parents, subsequently, reciprocated by partnering with school staff and contributing to the education of their students as well as to the life of the school. Parents acted as partners in (a) educational decision-making, (b) school-home communication, (c) school leadership, and (d) supporting parent engagement in schools.

3.3.1. Partners in educational decision-making

Participants reported feeling "powerful" and able to make change at their children's school. One participant discussed how she contributed to her child's education by offering school staff "different strategies as a parent that I use (in the home)" that the staff could incorporate at school. The culture of "openness" and "acceptance" that principals created at the schools made parents feel safe asking questions, offering suggestions, conveying their opinions (including objections), and participating in shared decision-making with educators without feeling like the "bad" guy. For example, one

mother described a conversation she had with her child's teacher about the reasons why she did not want to complete nightly homework with her son:

I spend two hours...with my son at night, I'm not gonna do it arguing with him, and you know [the teachers] get that, and it's not a problem. They listen to me just as much as I listen to them.

3.3.2. *Partners in school-home communication*

Participants also communicated regularly with school staff about their children to give staff a "head's up" and help ensure student success at school. For example, participants described letting educators know if the child did not get much sleep the night before or if a supportive family member was out of town. Methods for communication varied across schools and among parents and staff at a given school. Participants emphasized that successful communication was frequent, consistent, honest, informal, and in a way that felt comfortable for both the parent and professional. For example, one participant whose first language was not English preferred writing back and forth in a home-school journal in place of phone or in-person conversations because "it's very easy to understand reading in English, so I don't have to deal with [spoken English] I don't understand by the phone."

3.3.3. *Partners in school leadership*

Participants also described how parents at the school capitalized on the principal's willingness to distribute leadership and support new initiatives, "But you can bring [the principal] ideas about programs, things that you want to do. . ." Participants described how "parents are playing an active role in the shaping of [school] programs" at their schools by sharing ideas, making suggestions and serving on committees and in leadership groups. One participant described the "welcoming and effective" culture of a school leadership committee that includes parents

I don't get the sense that other school site councils or even parent councils are as parent-driven I would say as our meetings are and I think that the role the parents play in this school is much stronger than it is in other schools where I get the sense that some of our other schools are much more authoritarian in nature in terms of the principal dictates what's going to happen or what's going to be discussed and those school site councils are not as influential I guess I would say.

Several participants who assumed leadership roles also discussed the ways in which they reached out to families who could not or chose not to assume active leadership roles in the school to ensure that they felt connected to the process and that their views were represented. Some participants also shared strategies for schools and parents to gain active participation from a greater number of parent leaders, "Don't set a high expectation of 'I need a hundred parents, I need all of this.' Start with the core group. If it's just five or six people, start with that group and then try to build from there..."

3.3.4. *Partners in supporting parent engagement in schools*

Participants also discussed the ways that they facilitated or supported other parents to be engaged in the school. Examples of providing support for parent engagement include (a) helping provide childcare for school activities so that parents with multiple children can attend, (b) providing childcare for non-school activities to support families (e.g., "allow[ing] parents to go Christmas shopping"), (c) notifying parents about upcoming meetings and events through phone calls and emails, (d) videotaping "meetings and a lot

of... (parent) workshops on the IEP process, special education rights and then...post[ing] [the videos] on Youtube so that parents can watch them on line,” (e) creating parent support groups, and (f) facilitating parent book clubs. Participants from several schools described versions of a “warm welcome team” designed to welcome new families to the school and community. Parent leaders from these teams matched “veteran” families from the school with families new to the school based on the age of the students. They encouraged veteran families to “reach out” to new families and invite them to meet for lunch or coffee and schedule student play dates. Participants from rural schools reported taking extra steps to drive to meet or pick up new families who lived outside of town and who did not have transportation, Internet, or mobile phone service to ensure that they were not excluded.

4. Discussion

Strong and engaged school leadership and trusting parent-professional partnerships enhance inclusive practices and stakeholder outcomes (Goddard et al., 2001; Sweetland & Hoy, 2000). This study investigated the perspectives of parents of children with and without disabilities in six U.S. schools, recognized for implementing inclusive practices, regarding the ways in which school leadership, specifically school principals, created an inclusive culture and how that influenced trusting parent-professional partnerships. table 1 summarizes the ways in which principals and parents built trusting partnerships and collaborated to contribute to the life of the school and positive stakeholder outcomes.

Table 1. Principal and parent partnership activities

PRINCIPALS
Creating a warm and welcoming school culture and environment
Engaging in frequent, friendly, informal communication with families
Planning and participating in school-sponsored activities and events
Identifying and addressing family needs
Maintaining high expectations for school staff
Modeling and following through with expectations
Distributing leadership to school staff and parents
PARENTS
Participating in shared decision-making with educators regarding student education
Providing educators information and strategies about students
Bringing new ideals or initiatives to the principal
Initiating, participating, and/or leading school committees
Contributing time, knowledge, and/or skills to school-sponsored activities/events
Cultivating parent participation among peers and representing parent interests in through leadership roles

Source: Produced by the authors.

Conducting research in schools across the U.S., selected by the SWIFT Center leadership for implementing exemplary practices related to one or more of SWIFT’s features (see table 1), allowed us to investigate how strong and engaged school leadership influenced school culture and trusting parent-professional partnerships. Our findings indicate that the actions of principals and parents included on table 1 contributed to positive outcomes for stakeholders and contributed to the advancement of the school. When we hear “inclusive schools” we often think of students with and

without disabilities learning together. However, our findings indicate that in schools implementing inclusive practices, the inclusion is extended to school professionals and students' parents. This finding is relevant considering the influence that school culture has on school excellence and positive stakeholder outcomes, including teacher satisfaction, student outcomes, and parent engagement (McKinney, Labat, & Labat, 2015).

Our findings reflect literature on best practices school principals may use to develop a strong school culture and parent-professional partnerships. For example, McKinney and colleagues (2015) note that transformative leaders inspire others, identify and meet needs and wants, and distribute leadership. Our findings also confirm the value of strategies highlighted in previous literature, such as visiting classrooms, communicating high expectations, greeting students and parents, creating school traditions (e.g., back to school events), and communicating respectfully (Elmore, 2000; Robison, Lloyd, & Rowe, 2008). Recent literature on effective school principals also noted the importance of principals establishing a clear mission (Habegger, 2008; Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010; Peterson & Deal, 2002). Principals from our study communicated a mission of inclusion and positive student outcomes. This mission laid the foundation for a schoolwide culture of inclusion. Finally, research confirms that principals facilitating and building on social capital by collaborating with parents enhances stakeholder outcomes (Epstein, Galindo, & Sheldon, 2011; Gurr, Drysdale, & Mulford, 2005).

In addition to confirming the findings of research on best practices leading to a strong school culture and parent-professional partnerships, this study also contributes to the field in numerous novel ways. For example, our study takes place in six inclusive schools across the U.S. and includes the perspectives of parents who have children with and without disabilities and who report varied levels of school leadership and engagement. Further, this study highlights how the actions of principals and partners intersect and result in trusting partnerships.

This study highlights how principals created inclusive, welcoming school cultures, which, in turn, encouraged parent-professional partnerships. The results of this study also uncovered a notable intersection of the SWIFT features strong and engaged leadership and trusting family-professional partnerships; principals and parents both contributed to positive relationships and positive outcomes for the school, families, and students. The activities principals and parents engaged in were reciprocal in nature - principals and parents exchanged complimentary ideas and actions. As a result, both parties not only contributed to, but also benefited from, the contributions and activities. All contributions were welcomed and valued from all parties. The role or contributions of one person was never perceived as more important over the contributions of another (this was even true of parents who did not assume leadership roles). This underlying culture of belonging and equality resulted in an inclusive school culture that valued all contributions and individuals.

The results of this study also indicate that positive, frequent, and honest communication among parties was at the core of these trusting partnerships. Figure 2 demonstrates how findings from this study highlight the intersection of the SWIFT features of strong and engaged leadership and trusting parent-professional partnerships and how they may contribute to the life of inclusive schools.

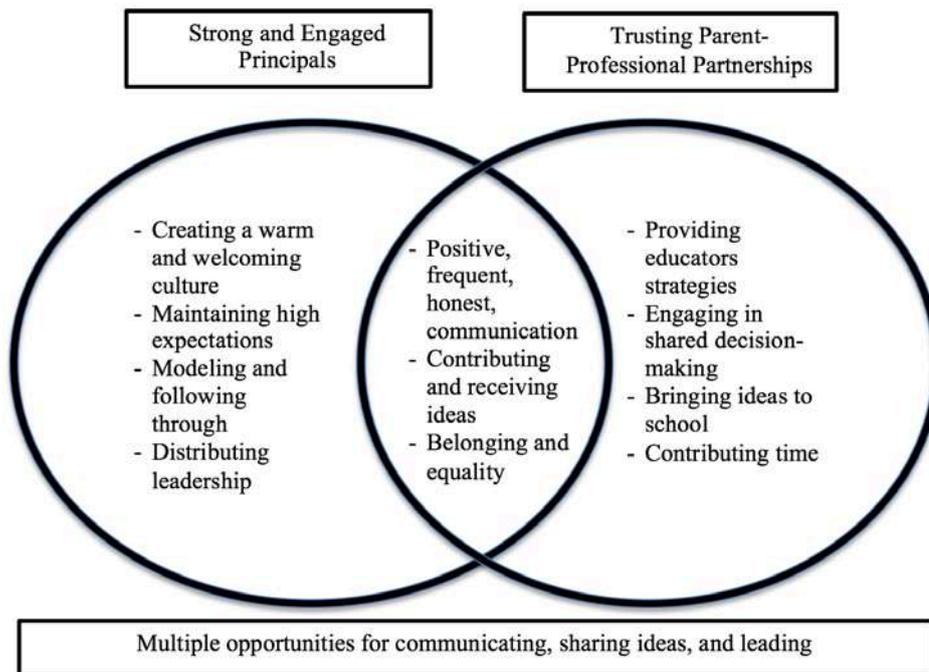


Figure 2. The intersection the SWIFT features of strong and engaged leadership and trusting family-professional partnerships
 Source: Produced by the authors.

4.1. Limitations

There are three primary limitations to this study. The first limitation relates to the selection process. We relied on school staff to purposely select participants (Maxwell, 2005) based on criteria we provided (e.g., characteristics of leaders, representative of school demographics). This process limited our ability to ensure that the participants included in the study accurately represented the criteria we provided. The second limitation is that our participants were parents of children attending five elementary and one middle school. This limits our understanding of parent perspectives to students who have yet to enter high school. The third limitation is that, in order to protect participant confidentiality and in adherence with our Institutional Review Board (IRB) approval, we may only report limited participant and school demographic information. This restriction limits the generalizability of findings.

4.2. Future research

Given the diverse geographic representation of the schools included in our research, the findings from this study may be relevant to schools throughout the U.S. We believe individuals outside of the U.S. certainly can consider how the findings relate to schools in their local communities. However, notable benefits accrue from studying school systems that are geographically, programmatically, and demographically similar, including enhanced generalizability and relevance. Therefore, international researchers should consider conducting a similar knowledge development site study (i.e., identify schools implementing inclusive practices and emphasizing trusting parent-professional partnership) in their home countries to (a) dispel common myths of inclusion (e.g., students needs will not be met; students will be held back or fall behind; inclusion is too

costly); (b) explore how schools addressed barriers to inclusion; and (c) learn about promising inclusive practices, including strong and engaged school leadership and trusting parent-professional partnerships.

Despite a growing understanding of the benefits of inclusion and an emphasis for schools to practice inclusion, university teacher preparation programs still largely educate teachers either in special or general education. This practice of educating pre-service teachers (largely) in isolation from each other results in professionals who are unprepared to collaborate and support all students in inclusive environments (Sailor, 2009). Additionally, few university teacher preparation programs incorporate coursework dedicated to collaborating with parents and other members of the community to provide sufficient wraparound support for students as well as to build strong schools and communities.

As noted in the limitations section of this manuscript, our study was heavily weighted toward schools teaching students in primary schools. An additional area of future research includes researching inclusive practices in middle and high school settings (students aged 13 to 18 years). Although student achievement in the elementary grades (Goddard et al., 2001), middle school grades (Sweetland & Hoy, 2000), and high school grades (Hoy & Tarter, 1997) is likely to be higher in schools in which trusting partnerships exist than in schools in which partnerships and trust do not abound, inclusion and parent-professional partnerships tend to decrease as students age (Martinez, Conroy, & Cerreto, 2012). Further, a longitudinal study of elementary students attending schools implementing inclusive practices (such as the students attending schools involved in this study) and their parents to examine their educational experiences in new settings would enhance our understanding of the benefits of inclusion. Such a study would be especially informative if it examined ways students and parents address barriers to inclusion, including trusting parent-professional partnerships.

4.3. Conclusion

As our culture moves from the expectation of segregation as a means to meet exceptional students' needs to an expectation of inclusion throughout the school and community, research into the effective support of students with diverse needs is essential to ensure that inclusion is meaningful and successful as opposed to simply being place-based inclusion. Research has demonstrated the importance of family engagement in a student's educational outcomes and success. This study further contributes to that research by focusing on inclusive school settings and the role of the principal and parents in ensuring positive partnerships that facilitate the inclusion of not just the student, but the family as a whole, in the life of the school.

Acknowledgment

The authors produced this document under U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs Grant No. H325Y120005, National Center on Schoolwide Inclusive School Reform: The SWIFT Center. OSEP Project Officers Grace Zamora Durán and Tina Diamond served as the project officers. The views expressed herein do not necessarily represent the positions or policies of the Department of Education. No

official endorsement by the U.S. Department of Education of any product, commodity, service or enterprise mentioned in this publication is intended or should be inferred

References

- Ainscow, M. & Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi:10.1080/13603110802504903
- Auerbach, S. (2010). Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school-family partnerships. *Journal of School Leadership*, 20, 728-757.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Nelson, L. L., & Frankland, C. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. doi:10.1177/001440290407000203
- Bryan, J. & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90, 408-420. doi:10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x
- Burke, M. M. & Hodapp, R. M. (2014). Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family-school partnerships. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52, 13-23. doi:10.1352/1934-9556-52.1.13
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
- Cooper, C. W., Riehl, C. J., & Hasan, A. L. (2010). Leading and learning with diverse families in schools: critical epistemology amid communities of practice. *Journal of School Leadership*, 20, 758-788.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332. doi:10.1177/0741932513485448
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). *The teacher attitudes toward inclusion scale (TATIS) technical report*. Carrollton, GA: Eastern Educational Research Association.
- Cushing, L. S. & Kennedy, C. H. (1997). Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 139-151. doi:10.1901/jaba.1997.30-139
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Epstein, J., Galindo, C., & Sheldon, S. (2011). Levels of leadership: effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Education Administration Quarterly*, 47(3) 462- 495. doi:10.1177/0013161x10396929
- Francis, G. L., Blue-Banning, M., Turnbull, A. P., Haines, S. J., Gross, J. M. S. & Hill, C. (in press). *The culture of community in inclusive schools: parental perspectives on family-school partnerships*.

- Giovacco-Johnson, T. (2009). Portraits of partnership: the hopes and dreams project. *Early Childhood Education Journal*, 37, 127-135. doi:10.1007/s10643-009-0332-1
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 3-17. doi:10.1086/499690
- Govier, T. (1997). *Social trust and human communities*. Montreal: McGill-Queen's Press.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Education Administration* 43(6), 539-551.
- Haines, S. J., McCart, A., & Turnbull, A. P. (2013). Family engagement within early childhood Response to Intervention. En V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook on Response to Intervention (RTI) in early childhood* (pp. 313-324). Nueva York: Brookes.
- Habegger, S. (2008). The principal's role in successful schools: creating a positive school culture. *Principal*, 88(1), 42-46.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: a handbook for change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Education Administration* 46(5) 671-706. doi:10.1177/0013161x10377347
- Martinez, D. C., Conroy, J. W., & Cerreto, M. C. (2012). Parent involvement in the transition process of children with intellectual disabilities: the influence of inclusion on parent desires and expectations for postsecondary education. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 279-288. doi:10.1111/jppi.12000
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McKinney, C. L., Labat, M. B., & Labat, C. A. (2015). Traits possessed by principals who transform school culture in national blue ribbon schools. *Academy of Educational Leadership*, 19, 152-166.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Sailor, W. (2009). *Making RTI work: How smart schools are reforming education through schoolwide response-to-intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sailor, W. (2014). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 36(2), 94-99. doi:10.1177/0741932514555021
- Sailor, W., McCart, A., McSheehan, M., Mitchiner, M., & Quirk, C. (2014). *SWIFT intensive technical assistance process*. Lawrence, KS: SWIFT Center.
- Sermier Dessemontet, R. & Bless, G. R. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23-30. doi:10.3109/13668250.2012.757589

- Shogren, K., McCart, A., Lyon, K., & Sailor, W. (2015) All means all: building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191. doi:10.1177/1540796915586191
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729. doi:10.1177/00131610021969173
- Waldron, N. L. & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. doi:10.1080/10474410903535364
- TASH (2012). *Dispelling the myths of inclusion education*. Retrieved from <http://tash.org/wp-content/uploads/2015/04/Myths-of-IE.pdf>
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331. doi:10.1108/EUM0000000005493
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Short CV of the Authors

Grace L. Francis

Assistant Professor of Special Education at George Mason University. Her research interests include family-professional partnership policies and practices and post-school outcomes that result in a high quality of life for individuals with significant support needs. Email: gfranci4@gmu.edu

Judith M. S. Gross

Assistant Research Professor at the Beach Center on Disability at the University of Kansas and a member of the SWIFT Family and Community Engagement Team, which provides technical assistance to SWIFT partner schools. Dr. Gross is also the principal investigator of the Assessing Family Employment Awareness Training research project which provides training and technical assistance to families that raises expectations for and knowledge of competitive employment for individuals with disabilities. Her research interests include family-disability policy, competitive employment, participant direction of supports and services, and community access for individuals with disabilities. Email: jgross@ku.edu

Martha Blue-Banning

Qualitative researcher on the School-Wide Integrated Framework for Transformation (SWIFT) Project at the Beach Center on Disability at the University of Kansas. Dr. Blue-Banning is the co-director of the SWIFT Family-Community-School Engagement team. Her primary research focus has been on parent-professional partnerships and the transition of adolescents and young adults with disabilities to an inclusive life in the

community. Her other research interests include cognitive coping and participant direction of Medicaid Waivers. Email: mnn@ku.edu

Shana J. Haines

Assistant Professor in the College of Education and Social Services at the University of Vermont. Dr. Haines' research interests include family and community partnerships, improving schools, effective teacher education, and refugee and former refugee education. Email: sjhaines@uvm.edu

Ann P. Turnbull

Distinguished Professor in the Department of Special Education and Co-director of the Beach Center on Disability at the University of Kansas. Dr. Turnbull's research interests focus in the areas of family-professional partnerships, family quality of life, and school/community inclusion. Email: turnbull@ku.edu



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares

Difficulties of Families to Participate in Schools

Beatriz Rodríguez-Ruiz ^{1*}
Raquel-Amaya Martínez-González ¹
M^a José Rodrigo López ²

¹ Universidad de Oviedo ² Universidad de La Laguna

La participación de las familias en los centros escolares beneficia al alumnado, a las familias y a la institución escolar. Sin embargo, existen condicionantes que dificultan esta participación y que conviene analizar para sugerir estrategias de actuación. Este es el objetivo de este estudio, en el que han participado 880 padres y madres españoles con hijos escolarizados en 2^o y 4^o de la enseñanza secundaria obligatoria cumplimentando la Escala de Relaciones de Confianza entre la Familia y el Centro Escolar (adaptado por Martínez-González, 1996). Los resultados obtenidos tras realizar contrastes de grupos considerando el género, edad, nivel de estudios y situación laboral de los progenitores indican que las mayores dificultades de participación se deben al horario laboral (padres) y a la crianza de los hijos (madres). Se requieren estrategias de conciliación de la vida laboral y familiar, así como adecuar los horarios de los centros para posibilitar la participación familiar.

Descriptores: Familia, Centro escolar, Participación, Dificultades.

Parental involvement in schools is positive for the students, their families and the schools themselves. However, there are circumstances that make it difficult for parents to participate, and which deserve attention in order to promote intervention measures to this regard. This is the objective of this study, in which 880 Spanish fathers and mothers with children enrolled in the 2nd and 4th grade of compulsory secondary school filled in the Family-School Relationship Trust Scale (adapted by Martínez-González, 1996). The results obtained after performing group comparisons taking into account the gender, age, level of literacy and work circumstances of the parents, show that the main difficulties to participate come from work timetable (fathers) and children's upbringing (mothers). Thus, work and family life conciliation measures are needed as well as adapting the school timetable to the parents' possibilities to participate.

Keywords: Family, School, Partnership, Difficulties.

*Contacto: rodriguezbeatriz@uniovi.es

1. Introducción

Los continuos cambios que experimentan las sociedades occidentales, que se expresan, entre otros, en indicadores como la incorporación de la mujer al mercado laboral, el descenso de la natalidad, los cambios de estructura, de composición y de dinámicas de las familias o los avances de la sociedad de la información y la comunicación y su influencia en la ciudadanía, ponen de manifiesto la necesidad de promover nuevas líneas en la acción educativa. Entre ellas se plantea la conveniencia de reforzar la colaboración entre las familias y los centros escolares (Martínez González, Rodríguez y Jimeno, 2010).

Las investigaciones realizadas sobre esta temática (Castelli, Mendel y Ravn, 2003; Castelli, Addimando, Pieri y Pepe, 2011; Hiatt-Michael, 2001; Martínez González, Pérez Herrero y Rodríguez Ruiz, 2005; Phtiaka y Symeonidou, 2007) indican que existen diferentes puntos de vista sobre cuál es el papel que desempeñan las familias y los centros escolares y sobre el tipo de colaboración que se puede establecer entre ambas entidades.

Tradicionalmente se ha entendido que desde el ámbito escolar y familiar la acción educativa se focaliza en objetivos diferentes, de modo que mientras la familia cubre las necesidades básicas de los niños¹ y adolescentes, principalmente afectivas, el profesorado asume su formación académica (Rivera y Milicic, 2006; Smit y Driessen, 2005). Sin embargo, investigadores como Epstein y Sanders (2006) sostienen que los padres y las madres han de ocuparse también de preparar a sus hijos para asistir al centro escolar, guiar su aprendizaje y crear un clima que favorezca su desarrollo integral y su adaptación al ámbito escolar.

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.

Las experiencias que los niños y los adolescentes viven en la familia y en el centro escolar han de gozar de cierta continuidad procurando que ambos contextos se apoyen mutuamente (García Bacete y Traver, 2010). Por otro lado, la situación de minoría de edad del alumnado en los centros escolares subraya la necesidad de implicar a las figuras adultas del contexto familiar (Martín y Gairín, 2007).

No obstante, los padres y madres suelen presentar visiones diferentes de su colaboración con el centro escolar en función de la etapa en la que se encuentren sus hijos; en general, perciben que es más fácil colaborar en las etapas de Educación Infantil y Primaria que en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (Deslandes y Bertrand, 2005). Ello se debe, en parte, a que consideran que en los primeros años de escolarización de sus hijos es más necesaria su implicación y a que se sienten más competentes para apoyarles en ese momento (Rivera y Milicic, 2006). En la etapa de la educación secundaria obligatoria los informes académicos existentes sitúan a los estudiantes españoles en una delicada situación que se caracteriza por un alto porcentaje de fracaso escolar, de bajo rendimiento académico y altos índices de absentismo (Broc, 2006; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Lozano, 2003; Martínez González y Álvarez Blanco,

¹ Los términos genéricos niño(s), hijo(s) hacen referencia tanto al género masculino como al femenino.

2005). Estos aspectos preocupan no sólo al profesorado sino también a las familias, que intentan implicarse activamente en los estudios de sus hijos, a pesar de muchos condicionantes. Por ello, parece necesario explorar la relación y colaboración entre el contexto familiar y escolar desde la perspectiva de las familias, tomando en consideración las dificultades que limitan su participación en los centros, y que será el objetivo de esta publicación.

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 la Constitución Española y en las Leyes de Educación que se han ido sucediendo hasta el momento actual. En ellas se plantea el derecho a participar en la toma de decisiones en los centros por parte de todos los agentes que componen la comunidad educativa. En muchos centros se desea trabajar juntos para conseguir metas socializadoras y educativas adecuadas para los niños y adolescentes (Martínez González et al., 2010; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014).

Ello requiere compartir información, llegar a acuerdos mutuos sobre los roles a desempeñar, asumir responsabilidades conjuntas y mantener relaciones basadas en el respeto, la lealtad, la confianza y la honestidad. En este sentido, existe cierto consenso en utilizar el término *partnership* para referirse a la acción conjunta y compartida entre el centro escolar, las familias y también la comunidad, como un proceso en el que todos los agentes implicados se apoyan mutuamente e intentan armonizar sus contribuciones para mejorar el aprendizaje de los alumnos, su motivación y su rendimiento escolar (Epstein, 2011; Martínez González et al., 2005; Ravn, 2003). De este modo, esta colaboración se refiere no solo al contexto familiar y escolar, sino que asumiendo la perspectiva ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979), incorpora también las aportaciones de los entornos comunitarios, de las entidades educativas no formales, medios de comunicación, los grupos sociales, etc., con los que las familias y los centros escolares también interactúan cotidianamente (Davis, 1991).

Como entidad educativa formal, se entiende que el centro escolar ha de desempeñar un papel fundamental en la promoción de esta colaboración. Por ello se anima al profesorado a invitar y motivar a los padres y madres a participar en el centro, a valorar las potencialidades de las familias y de su trabajo conjunto, y a centrarse en aquellos aspectos que son percibidos como fundamentales y necesarios para un correcto desarrollo de la función educativa y socializadora (García Bacete, 1996). En esta línea, Anderson y Minke (2007) consideran que la invitación directa del profesorado a las familias para que participen en el centro escolar es una de las variables que más influyen en la decisión que tomen éstas para participar. No obstante, la institución escolar se ha caracterizado por dar más importancia a los aspectos académicos y curriculares que a las relaciones interpersonales con las familias en el proceso educativo. En algunos estudios se muestra incluso que estas relaciones pueden llegar a ser tensas y conflictivas (Pepe y Addimando, 2010; Van der Wolf y Everaert, 2005). Esto se hace más evidente en la etapa de la educación secundaria, como consecuencia de una mayor autonomía del alumnado en la gestión de los estudios, un distanciamiento entre la familia y el profesorado como consecuencia del bajo rendimiento escolar o una menor implicación activa de la familia en el curriculum escolar, etc., como ya se ha mencionado anteriormente (Gimeno, 1997).

De lo comentado se deduce que una buena relación entre los centros escolares y las familias no siempre es fácil de llevar a cabo. Los factores que la dificultan están asociados, como cabe esperar, a todos los agentes implicados: padres y madres, profesorado, alumnado e institución escolar, como los más fundamentales (Christenson, Rounds y Franklin, 1992). Es frecuente que cada uno de ellos, de modo diferente y en diversos aspectos, manifieste temores e incertidumbres que, en algunas ocasiones, llegan a impedir esa colaboración, generando una situación de aislamiento contextual que no favorece a ninguno de los implicados, especialmente al alumnado (Rodríguez-Ruiz, Rodrigo-López y Martínez-González, 2015).

Las variables sociodemográficas de las familias como edad de los padres y madres, nivel educativo de éstos, situación laboral, estatus socioeconómico, número de hijos, tipología familiar o el curso escolar en que se encuentran los hijos, influyen y en algunas ocasiones determinan, la colaboración de la familia con el centro escolar (Garreta, 2008; Jaeggi, Osiek, y Favre, 2003). En este sentido, Berends (1995) encontró que las familias con mayores niveles socioeconómicos y culturales mostraban mayor frecuencia de participación en el centro, lo que repercutía en una mayor motivación escolar en sus hijos y en la cantidad de tiempo que dedican con ellos a realizar tareas escolares. Hart y Risely (1995), en la misma línea, sostienen que los factores de pobreza, diversidad cultural y lingüística de la familia se asocian con una menor implicación de los padres en el centro escolar.

Desde otros estudios se sostiene que la organización horaria del sistema laboral y escolar no favorece la relación y cooperación entre la familia y el centro escolar (Domínguez Martínez, 2010), y que la dificultad para conciliar los horarios familiares y escolares (Maganto, Etxeberria, y Porcel, 2010), más aún cuando los padres y madres trabajan fuera del hogar familiar, constituye el principal obstáculo para la colaboración entre ambos contextos (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz y Rodrigo-López, 2012). Así pues, es preciso desarrollar más estudios que permitan identificar con más detalle las circunstancias que dificultan su participación. En esta línea, la investigación que se presenta tiene como objetivo analizar dificultades que encuentran los padres y madres para participar en el centro escolar de sus hijos y su relación con características sociodemográficas como el género de los progenitores, su nivel de estudios, edad y situación laboral. Todo ello con la finalidad de identificar indicadores de diversidad familiar que permitan orientar líneas de actuación diferencial para promover la participación de las familias en los centros escolares.

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio han participado 880 familias españolas con hijos en edad adolescente escolarizados en 2º y 4º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en España. Proceden de dos provincias geográficamente alejadas entre sí y con características socioculturales y económicas diferentes (tasa de natalidad, gasto en educación por habitante, etc.) (Pérez García, 2015), para garantizar cierta representatividad de la diversidad familiar en función de factores geográficos: una se encuentra en la costa septentrional del país-Asturias y otra en las Islas Canarias-Santa Cruz de Tenerife, cerca del continente africano.

La elección de la etapa de la educación secundaria obligatoria se realizó teniendo en cuenta resultados de investigaciones previas (Ceballos et al., 2012; Deslandes y Bertrand, 2005; Jares, 2006; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Oliva y Parra, 2004; Rodrigo et al., 2008) que indican una mayor dificultad para establecer relaciones de colaboración entre los centros escolares y las familias en esta etapa que en las de educación infantil y primaria. Se eligió el segundo y cuarto curso de esta etapa escolar por considerar que en ellos los padres y madres tienen ya un conocimiento del centro y experiencia en factores que pueden condicionar su participación.

El perfil socio-demográfico obtenido de las familias participantes con relación a las variables que se analizan en este estudio es como sigue (tabla 1): los progenitores de ambos géneros están representados con el mismo porcentaje del 50% de padres y 50% de madres. Prácticamente todos están casados (92%), con edades que se distribuyen por intervalos de la siguiente manera: 23.4% entre 30-40 años, 67.8% entre 41 y 51 años y 8.8% entre 52 y 62 años. Respecto al nivel educativo, el 39.8% de los padres y madres tienen un nivel de estudios secundario (Bachillerato y Formación Profesional), un 30.2% nivel educativo superior (Universitarios) y otro 30% nivel educativo primario (Estudios Primarios y Graduado Escolar). Con relación a su situación laboral los datos indican que el porcentaje más alto se sitúa en la categoría de «ocupado/a» con un 80%; un 13% señala que trabaja de manera exclusiva y no remunerada en el hogar familiar, siendo todos los casos de género femenino; un 3.6% son parados y un 3.4% jubilados. Respecto al número de hijos, el 50.8% tiene dos, situación que se ajusta con la tendencia nacional de las familias españolas con hijos en edad adolescente (INE, 2014), seguido de un hijo (31.1%) y de tres o más (18.2%).

Tabla 1. Distribución de los participantes según variables sociodemográficas

	PADRE M (DT) o %	MADRE M (DT) o %		TOTAL %
Edad	45.51 (5.47)	43.29 (5,22)	Número de hijos	
Estado civil			- Uno	31.1%
- Casado/a	92.7%	92%	- Dos	50.7%
- Divorciado/a- Separado/a	5.9%	6.1%	- Tres o más	18.2%
- Soltero/a	0.5%	0.9%	Provincia	
- Pareja de hecho	0.9%	0.9%	- Asturias	57.7%
Nivel de estudios			- Santa Cruz de Tenerife	42.3%
- Bajo: graduado escolar	32.5%	27%	Zona geográfica	
- Medio: Bach. y FP	38.9%	40.7%	- Rural	54.8%
- Alto: universitarios	26.8%	31.8%	- Urbana	45.2%
Situación laboral			Tipo de centro	
- Ocupado/a	92.5%	67.5%	- Público	39.1%
- Parado/a	2.3%	5%	- Privado	22.3%
- Jubilad/a-Pension.	5.2%	1.6%	- Concertado	38.6%
- Ama de casa	0%	25.9%		

Fuente: Elaboración propia.

El porcentaje de respuesta en las dos provincias resultó comparable: 57.7% en Asturias (6 centros escolares distribuidos según su titularidad de la siguiente manera: tres centros públicos, dos centros concertados y un centro privado) y 45.3% en la isla de Tenerife (Canarias) (4 centros escolares, de los cuales tres son públicos y uno es privado), así como su distribución en zona urbana (45.2%) y rural (54.8%). La tipología de los centros

participantes resultó en un porcentaje similar entre públicos (39.1%) y concertados (38.6%). Los centros privados presentan un volumen más bajo (22.3%) que se corresponde con el también menor número de centros de esta tipología en ambas provincias.

2.2. Instrumento de recogida de información y variables de estudio

La recogida de información sobre los aspectos de estudio se ha llevado a cabo con la Escala de Relaciones de Confianza entre la Familia y el Centro Escolar en su versión para padres y madres. Esta escala ha sido adaptada por Martínez González (1996) al castellano del original *Family-School Relationship Trust Scale, del Partneship for School Success Program* (USA), elaborada originalmente por Sinclair, Lam, Christenson y Evelo (1993). Posteriormente las autoras originales la han referenciado en Adams y Christenson (1998, 2000).

La Escala de la adaptación española presenta una primera parte de datos socio-demográficos, y una segunda parte compuesta por 58 ítems sobre relaciones entre la Familia y el Centro Escolar, clasificados en dos secciones: 1) en una se valora la frecuencia de contactos entre las familias y el profesorado mediante una escala Likert de cinco alternativas (1-Nunca; 2-Pocas veces; 3-Algunas veces; 4-A menudo y 5-Siempre); 2) en otra se analizan las actitudes y percepciones de las familias respecto al centro escolar y al profesorado también mediante una escala Likert de cinco alternativas que expresan grado de acuerdo con las temáticas formuladas (1-Nada de acuerdo; 2-Poco de acuerdo; 3-Moderadamente de acuerdo; 4-Muy de acuerdo y 5-Totalmente de acuerdo). Según los planteamientos expresados por Hernández, Muñiz y García (2000) sobre los ítems y sus escalas de medida, en este estudio se ha asumido que las variables latentes a las que se asocian los ítems analizados son continuas categorizadas en cinco niveles de respuesta, lo que permite realizar sobre ellas análisis estadísticos propios de las escalas de intervalo.

El análisis factorial realizado con el método de ejes principales y rotación oblimin directo (Kayser-Meyer-Olsen=.875, prueba de esfericidad de Bartlett $\chi_{(1596)}=12405.766$; $p=.000$) permitió obtener una estructura factorial con cinco factores que explican el 53.56% de la varianza, y unos valores de consistencia interna calculados con el Alpha de Cronbach adecuados para cada factor (Cronbach, 1951). Estos cinco factores son: 1) Percepción de las familias sobre la colaboración del profesorado ($\alpha=.93$); 2) Iniciativa en promover contactos entre la familia y el profesorado ($\alpha=.83$); 3) Implicación de los padres y madres y actitud del hijo ante el estudio ($\alpha=.70$), 4) Apoyo emocional a los hijos ante dificultades académicas y Dificultades para participar en el centro escolar ($\alpha=.67$), y 5) Apoyo familiar ante problemas de estudio de los hijos y participación de los padres en el centro escolar ($\alpha=.71$).

En este artículo se analizan específicamente los once ítems referidos al Factor 4, clasificados en dos secciones: 1) Apoyo emocional a los hijos ante dificultades académicas (tres ítems) (ejemplo: "Cuando mi hijo me transmite problemas con el profesorado, le muestro mi apoyo incondicional y critico al centro") y 2) Dificultades de los padres y madres para participar en el centro escolar (ocho ítems) (ejemplo: "Las dificultades que tengo para participar en el centro escolar se deben a que me siento a disgusto en el centro").

2.3. Procedimiento

Para recoger la información se contactó por carta con 14 centros escolares de las provincias mencionadas, tanto públicos como privados y concertados, y tanto de áreas urbanas como rurales, con la finalidad de disponer de una amplia red de centros con situaciones variadas que puedan reflejar, a su vez, variabilidad en las situaciones familiares.

Cuando los centros escolares consintieron en participar se envió a todas las familias del alumnado de 2º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria una carta del equipo investigador en la que se solicitaba su participación, así como cumplimentar un protocolo a través del cual daban su consentimiento, garantizando el equipo de investigación el anonimato de la información suministrada. El procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación y de Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna. Se obtuvieron autorizaciones de las familias en un 95% de los casos, si bien no todas ellas cubrieron finalmente la escala a aplicar. El porcentaje final recogido resultó del 85%. La escala se entregó al alumnado dentro de un sobre que incluía instrucciones muy detalladas sobre cómo cumplimentarla.

2.4. Análisis de datos

Los datos obtenidos han sido procesados con el paquete estadístico SPSS.20 a través de: 1) estadísticos descriptivos: frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (Media, M) y variabilidad (desviación típica, DT); 2) Contrastes de dos grupos para muestras independientes a través de la t de Student, entre las variables analizadas y la variable socio-demográfica género del progenitor (padre y madre). En cada análisis se tuvo en cuenta si se cumplía la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). Se ha considerado la existencia de diferencias estadísticamente significativas a partir de una probabilidad $p \leq .05$. Se ha calculado también el tamaño del efecto con la d de Cohen (1969) cuando las diferencias resultaron significativas; 3) ANOVA de un factor con las variables de análisis y las variables socio-demográficas: edad (30-40 años, 41-51 años y 52-62 años), nivel de estudios (primarios, secundarios y universitarios), situación laboral (ocupado, parado, jubilado y solo labores domésticas) y número de hijos (uno, dos y tres o más). En cada análisis se tuvo en cuenta si se cumplía la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). Cuando se cumplía esta condición y cuando las diferencias resultaron significativas se realizaron contrastes a posteriori de dos grupos utilizando el método de Scheffé. En los casos en los que no se cumplía la condición de homogeneidad de varianzas se recurrió al estadístico de Welch, como una alternativa robusta. Seguidamente, se realizó un análisis de las diferencias significativas entre los grupos utilizando el método de Games-Howell. En estos últimos se utilizó el estadístico R^2 como indicador del tamaño del efecto del contraste. Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1969) la relevancia clínica de los resultados se clasifica como despreciable cuando $R^2 < .01$, baja cuando $R^2 > .01$ y $R^2 < .09$, media cuando $R^2 > .09$ y $R^2 < .25$ y alta cuando $R^2 > .25$.

Se han realizado análisis comparativos con estas cuatro variables sociodemográficas (género, nivel educativo, edad y situación laboral de los progenitores) por estar consideradas en la literatura científica revisada como factores que pueden incidir de manera diferencial en las dificultades que encuentran las familias para participar en el centro escolar y para actuar ante las dificultades de sus hijos, que constituye el objetivo de este estudio (Garreta, 2008; Jaeggi, Osiek y Favre, 2003).

3. Resultados

La exposición de resultados se realiza en dos secciones. En la primera se presentan indicadores sobre las dificultades analizadas en base a estadísticos descriptivos de tendencia central y variabilidad, y de porcentajes. En la segunda se realizan análisis comparativos entre grupos para identificar diferencias estadísticamente significativas en estos indicadores en función de las variables socio-demográficas consideradas.

3.1. Indicadores basados en estadísticos descriptivos

Los análisis descriptivos realizados con cómputo de frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central y variabilidad (tabla 2) indican que, en términos generales, los progenitores que han participado en este estudio no tienen dificultades importantes para participar en el centro escolar. Los valores de las medias aritméticas se sitúan en las opciones Nunca o Pocas veces en dificultades relacionadas con "sentirse a disgusto en el centro escolar" ($M=1.42$, $DT=0.90$), "tener experiencias negativas en el centro escolar" ($M=1.42$, $DT=.92$) y el "transporte hasta el centro escolar" ($M=1.54$, $DT=1.02$). La misma tendencia de respuesta se encuentra en la conducta parental "justifico el comportamiento de mi hijo cuando no cumple las normas de convivencia del centro" ($M=1.56$, $DT=0.95$).

A pesar de estos indicadores positivos que reflejan la no existencia de dificultades en la mayoría de las familias consultadas, los resultados muestran también la tendencia de algunos aspectos a dificultar a las familias su participación en el centro: el horario laboral de los padres y madres (entre algunas veces y a menudo; $M=3.56$, $DT=1.48$), percibir que nadie les ha invitado a participar (entre pocas y algunas veces, $M=2.13$, $DT=1.37$), o tener que cuidar de hijos pequeños o de personas mayores (entre pocas y algunas veces, $M=2.00$, $DT=1.34$). Con relación a las dificultades de los hijos cuando tienen bajas calificaciones, los padres y madres tienden a responder que se disgustan, les riñen o castigan entre algunas veces y a menudo, ($M=3.29$, $DT=1.35$).

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. Se ha estimado que una concentración de un 10% ($n \geq 88$ familias) o más en las opciones que señalan dificultades en la participación, merecen una especial mención. Tomando este criterio como referencia, los resultados indican la existencia de limitaciones en los siguientes indicadores (ordenados por magnitud porcentual al sumar las opciones de respuesta "a menudo" y "siempre"): 1) El horario de trabajo de los progenitores (59.5%, 524 familias); 2) El horario del centro escolar (35.1%, 309 familias); 3) percibir que no se les invita a participar (18.2%, 160 familias); 4) tener que cuidar de hijos pequeños o de personas mayores (17.7%, 156 familias); 5) falta de interés en participar (10.5%, 92 familias).

Tabla 2. Resultados de los análisis descriptivos: frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (media) y de variabilidad (desviación típica)

APOYO EMOCIONAL A LOS HIJOS ANTE DIFICULTADES ACADÉMICAS Y DIFICULTADES DE LAS FAMILIAS PARA PARTICIPAR EN EL CENTRO ESCOLAR	N	MEDIA	Sx	PORCENTAJES AGRUPADOS (%)		
				% N+PV (N)	% AV (N)	% AM+S (N)
Cuando mi hijo/a me transmite problemas con el profesorado, le muestro mi apoyo incondicional y critico al centro	880	1.92	1.08	76.9% (677)	12.5% (110)	10.6% (93)
Intento justificar a mi hijo/a ante conductas que el profesorado califica como contrarias a las normas de convivencia	880	1.67	0.95	84.4% (743)	9.1% (80)	6.5% (50)
Si en las calificaciones que presenta mi hijo/a hay suspensos, le hago ver que me disgusta, le riño o castigo	880	3.29	1.35	28.3% (249)	24.7% (217)	47% (414)
Las dificultades que encuentro para participar en actividades del centro se deben al horario de trabajo	880	3.56	1.48	25.3% (223)	15.1% (133)	59.5% (524)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al horario del colegio	880	2.83	1.43	41.8% (368)	23.1% (203)	35.1% (309)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al cuidado de mis hijo/as o de personas mayores	880	2.00	1.34	70.9% (624)	11.4% (100)	17.7% (156)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al transporte hasta el centro	880	1.54	1.02	85% (677)	7.8% (69)	7.2% (63)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben a que no siento interés en participar	880	1.84	1.19	72.3% (636)	17.3% (152)	10.5% (92)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben a que nadie me ha pedido que participe	880	2.13	1.37	66.4% (584)	15.5% (136)	18.2% (160)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben a que me siento a disgusto en el centro	880	1.42	0.90	87.7% (773)	7.2% (63)	5% (44)
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben a que he tenido experiencias negativas en este o en otro centro	880	1.42	0.92	87.2% (767)	7.7% (68)	5.1% (45)

Nota: Variables: 1-Nunca (N), 2-Pocas veces (PV), 3- Algunas veces (AV), 4- A menudo (AM), 5- Siempre (S).

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, sobre indicadores de Apoyo emocional a los hijos ante dificultades académicas se obtienen los siguientes resultados: 1) Cuando mi hijo tiene suspensos le hago ver que me disgusta, le riño o castigo (47%, 414 familias); 2) Cuando mi hijo me transmite problemas con el profesorado, le muestro mi apoyo incondicional y critico al centro (10.6%, 93 familias).

3.2. Análisis comparativos entre grupos

En esta segunda sección se presentan resultados procedentes de la comparación de grupos atendiendo a las variables sociodemográficas incluidas en el estudio: género de los progenitores, edad, nivel de estudios, situación laboral y número de hijos. El objetivo es identificar situaciones de diversidad familiar derivadas de estas variables, que incidan, por una parte, en la dificultad de los padres y madres para participar en los centros escolares, y, por otra, en su actitud de respuesta ante las dificultades académicas de sus hijos.

3.2.1. Análisis comparativos en función del género de los padres y madres

Respecto al género del progenitor se han calculado la *t* de Student estableciendo como diferencias entre medias el valor del padre menos el valor de la madre (padre-madre). Los resultados muestran que solo existen diferencias estadísticamente significativas al considerar las dificultades de participación en el centro asociadas al horario de trabajo: los padres tienen más dificultades que las madres ($t_{(880)} = 5,07$; $p=0,000$; $d=0,196$). El tamaño del efecto, no obstante, es bajo.

En lo que respecta a la actitud de respuesta ante las dificultades académicas de los hijos no se han detectado diferencias significativas entre los padres y las madres.

3.2.2. Análisis comparativos en función de la edad de los padres y madres

La edad de los padres y las madres ejerce diferencias estadísticamente significativas entre los progenitores solo en la variable “Si en las calificaciones que presenta mi hijo hay suspensos, le hago ver que me disgusta, le riño o castigo” ($F_{(2, 878)} = 7,33$; $p= 0,001$ $R^2=.016$). Los padres y madres más jóvenes -entre 30 y 40 años- presentan esta conducta con mayor frecuencia que quienes tienen una edad mediana, entre 41 y 51 años.

3.2.3. Análisis comparativos en función del nivel de estudios de los padres y madres

Al considerar el nivel educativo de los padres, se observan diferencias significativas en las siguientes variables: 1) “Cuando mi hijo me transmite problemas con el profesorado, le muestro mi apoyo incondicional y critico al centro” ($W_{(2, 878)}=3,84$; $p=0,022$; $R^2=.007$): los progenitores con nivel educativo primario tienen esta conducta con mayor frecuencia que aquellos con nivel educativo universitario ($p=.001$); 2) “Intento justificar a mi hijo ante conductas que el profesorado califica como contrarias a las normas de convivencia” ($W_{(2, 878)}=10,19$; $p=0,000$; $R^2=.018$): al igual que sucedía en la variable anterior, los progenitores con nivel educativo primario justifican más a sus hijos que aquellos con nivel educativo universitario ($p=.000$); 3) “Las dificultades que encuentro para participar en actividades del centro se deben al horario de trabajo” ($W_{(2, 878)}=4,05$; $p=0,018$; $R^2=.002$): los progenitores con nivel educativo primario tienen menos dificultades que aquellos con nivel educativo universitario ($p=.000$) y 4) “Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al horario del colegio” ($F_{(2, 878)}=4,25$; $p=0,015$; $R^2=.010$): en este caso, los padres con nivel educativo secundario tiene más dificultades que aquellos con nivel educativo universitario ($p=.000$).

3.2.4. Análisis comparativos en función de la situación laboral de los padres y madres

Con relación a la situación laboral de los progenitores, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: 1) “Si mi hijo suspende le hago ver que me disgusta, le riño o castigo” ($F_{(1, 879)}=3.49$; $p=0.015$; $R^2=.012$); los padres ocupados presentan este comportamiento con mayor frecuencia que los padres jubilados; 2) “Las dificultades que encuentro para participar en actividades del centro se deben al horario de trabajo” ($W_{(2, 878)}=26.57$; $p=0.000$; $R^2=.002$); 3) “Las dificultades para participar se deben al horario del centro” ($F_{(1, 879)}=4.66$; $p=0.015$; $R^2=.101$); y 4) “Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al cuidado de mis hijos pequeños o de personas mayores” ($W_{(2, 878)}=3.48$; $p=0.023$; $R^2=.016$).

En las tres últimas variables citadas se encuentra, como cabría esperar, que los padres ocupados perciben más dificultades para participar en el centro escolar por su horario laboral y por el horario del centro que aquellos que desarrollan tareas domésticas. Por el contrario, quienes realizan tareas domésticas perciben más dificultades que quienes trabajan fuera del hogar en participar en el centro por tener que cuidar de niños pequeños o de personas mayores.

3.2.5. Análisis comparativos en función del Número de Hijos de los padres y madres

Respecto al número de hijos los resultados señalan diferencias estadísticamente significativas en las dificultades debidas al horario de trabajo ($W_{(2, 878)}=3.85$; $p=0.022$; $R^2=.009$), al cuidado de los hijos o de personas mayores ($W_{(2, 878)}=17.36$; $p=0.000$; $R^2=.032$), al transporte hasta el centro escolar ($W_{(2, 878)}=5.22$; $p=0.006$; $R^2=.0110$), y a experiencias negativas en este o en otro centro escolar ($W_{(2, 878)}=5.64$; $p=0.004$; $R^2=.012$). En estas variables los progenitores con dos hijos ($p=.000$; $p=.016$; $p=.023$) y tres o más ($p=.000$; $p=.000$; $p=.000$; $p=.029$; $p=.013$) presentan mayores limitaciones que quienes tienen un solo hijo.

4. Discusión

La colaboración entre el centro escolar y la familia constituye una necesidad que es asumida por ambos contextos y por la sociedad en general, puesto que ninguno de estos dos agentes de socialización puede responder por sí mismo a todas las demandas que supone la educación de los niños y jóvenes en la sociedad actual (Christenson et al., 1992). Esta colaboración, que favorece su desarrollo integral y su rendimiento escolar, han de promoverla y desarrollarla los centros, tal como se plantea en la legislación educativa internacional y nacional (Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte., 2014). La finalidad es que el profesorado y las familias puedan compartir los mismos objetivos educativos para los niños y lleguen a conseguirlos a través de procesos de escucha, de comunicación y de toma de decisiones conjuntas (Santos y Lorenzo, 2009).

En las etapas de Educación Infantil y Primaria esta colaboración suele ser más frecuente que en etapas posteriores (Parra Martínez, García Sanz, Gomariz Vicente y Hernández Prados, 2014) y se vincula más directamente con los contenidos del currículum, con el aprendizaje vivencial y cotidiano, y con la cercanía al entorno, entendiéndose, por ello, como un elemento clave para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje y para contribuir a la formación plena de los niños y jóvenes. En la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, sin embargo, la relación entre las familias y el centro suele ser más esporádica y centrarse, sobre todo, en aspectos del rendimiento académico, en el

control del fracaso y del absentismo escolar y en la orientación vocacional (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005).

Numerosas investigaciones, así como los propios docentes y las familias, constatan que esta cooperación no es fácil de lograr y de consolidar (Van der Wolf y Everaert, 2005; García Bacete, 1996, 2006). La mayoría de las veces se reduce a la asistencia de los padres a las reuniones que organizan los centros para informar sobre aspectos curriculares y de funcionamiento, o bien a actividades extracurriculares, como eventos deportivos, culturales o festivos (Martínez González et al., 2000; Martínez González et al., 2005; Rivera y Milicic, 2006). Por ello, en este estudio se ha planteado identificar, por una parte, dificultades que tienen las familias para participar en el centro escolar de sus hijos y, por otra, su actitud hacia sus hijos y hacia el centro escolar cuando estos presentan dificultades en sus estudios.

Con respecto a este último aspecto, los resultados obtenidos indican que la mayoría de los padres y madres que han participado no tienden a justificar el comportamiento de sus hijos cuando no cumplen las normas de convivencia del centro; ni tampoco tienden a criticar al centro cuando sus hijos tienen problemas en él, como en ocasiones percibe el profesorado (Van der Wolf y Everaert, 2005), lo que indica que los padres y madres esperan que sus hijos tengan un comportamiento respetuoso dentro de él. En los escasos casos detectados en que los padres y madres actúan al contrario, sería de interés que se comunicaran con el profesorado para informarse directamente sobre los problemas que existen y tratar de llegar a encontrar conjuntamente una solución.

Atendiendo al género de los progenitores, se ha visto que de entre quienes justifican más a sus hijos, hay más madres que padres, mientras que sucede a la inversa entre quienes critican al centro. En ambos comportamientos parentales, se ha encontrado mayor frecuencia entre los padres y madres con estudios primarios que universitarios. Quizás los padres con mayor nivel de estudios y más experiencia vivida en el ámbito académico son más exigentes en esperar que sus hijos se adapten a las normas del centro y no justifican por ello su inadecuado comportamiento. Probablemente tienen expectativas de que sus hijos continúen más tiempo en el ámbito académico y, por ello, esperan que aprendan a comportarse adecuadamente en él.

Cuando los hijos suspenden, un poco más de la mitad de la muestra de padres y madres de este estudio suelen disgustarse, reñirles y castigarles, esperando un comportamiento más responsable en los aspectos académicos. Esto es más propio de las madres que de los padres que han participado en este estudio, y de los padres y madres que trabajan por comparación con aquellos que están jubilados, así como de quienes son más jóvenes—entre 30 y 40 años— por comparación con los de edades más maduras, de entre 41 y 51 años. Quizás los primeros se encuentran en un momento vital en el que se da más importancia al buen rendimiento académico para obtener en el futuro la acreditación necesaria para situarse en el mercado laboral. Por otra parte, es posible que estos padres y madres más jóvenes puedan tener más tendencia a resolver los problemas con sus hijos a través del castigo y la imposición que aquellos de edad más madura, que suelen tender a relativizar más la importancia de estos problemas.

Otros padres y madres no reaccionan de esta manera ante los suspensos, sino de un modo más sosegado y tranquilo, sin transmitir emociones negativas. Esta conducta parental puede resultar más relevante para reconducir de una forma más constructiva la implicación y responsabilidad de los hijos hacia sus estudios que cuando se hace de modo

impositivo y culpabilizador. En este sentido, podría ser de interés orientar a los padres y madres en estrategias parentales para promover la motivación en sus hijos y para desarrollar con ellos procesos de negociación (Martínez González, 2009; Rodrigo et al., 2015).

Con respecto al segundo aspecto analizado en este estudio, es decir, las dificultades que tienen los padres y madres para participar físicamente en el centro escolar, es preciso considerar que éstas pueden estar asociadas a la propia institución educativa, a sus propios roles como padres y madres, al profesorado, a aspectos de tipo administrativo y organizativo, o a destrezas comunicativas del personal para hacer que los padres y madres se sientan a gusto en el centro, que de no utilizarse adecuadamente dificultan que éstos actúen como verdaderos espacios abiertos a la participación (Coulby, 2006).

En muchas ocasiones, se hace referencia desde los centros escolares al desinterés de las familias en implicarse en sus actividades (Walther, 2013), e incluso en el seguimiento escolar de sus hijos en casa, delegando su educación en el profesorado. Esta idea, sin embargo, no se constata en este estudio, donde solo se ha detectado un pequeño porcentaje de padres y madres que indican que no participan en los centros por desinterés. Y muy pocos señalan que una razón para no participar sean motivos emocionales derivados de relaciones difíciles con el profesorado, como encontrarse a disgusto o haber tenido experiencias negativas en el centro. Otras razones externas como problemas de transporte hasta el centro tampoco han resultado relevantes; no obstante, cabe decir que de entre quienes han indicado esta dificultad se encuentran más madres que padres, y aquellos que tienen tres o más hijos por comparación con los restantes. Quizás disponer de un coche propio que permita el desplazamiento al centro sea más difícil de conseguir para las madres y para las familias numerosas.

5. Conclusiones

Las familias que han participado en este estudio constatan que existen aspectos relevantes que limitan la posibilidad de implicarse en el centro.

Los horarios de trabajo, tanto de los propios padres y madres como del centro, constituyen un condicionante importante de la participación que resulta, en ocasiones, complejo de modificar. En muchas ocasiones, el profesorado intenta adaptar las actividades culturales de participación a los horarios disponibles de los padres y madres, así como los horarios de las entrevistas tutoriales. Aún así resulta complejo garantizar la asistencia. A esta dificultad se unen las responsabilidades familiares de muchos padres y madres de cuidar de hijos pequeños o de personas mayores en el hogar. De modo que, para una parte sustancial de padres y madres, se hace difícil conciliar su vida laboral, con la familiar y con la colaboración dentro del recinto escolar.

No obstante, estas limitaciones para la participación no se manifiestan de igual modo en todas las familias, poniendo de manifiesto la diversidad de tendencias de comportamiento.

Con respecto al género, se ha constatado en diversos estudios que tradicionalmente la madre está más implicada que el padre en la educación y en el centro escolar de sus hijos, y mantiene una relación más frecuente con el profesorado (Jares, 2006; García Bacete, 2006; Martínez-González, Álvarez Blanco y Pérez Herrero, 2013). Sin embargo, en los últimos años y como consecuencia de los cambios sociales y culturales (incorporación de la mujer al mundo laboral, diversidad familiar, reducción de la natalidad, etc.), los padres se

van involucrado en las acciones de crianza de sus hijos, favoreciendo la corresponsabilidad familiar (Maganto et al., 2010).

En relación con ello, los resultados obtenidos en este estudio no informan sobre diferencias sustanciales entre padres y madres en las dificultades que encuentran unos y otros para participar en el centro; tan solo se ha detectado que los padres tienen significativamente más dificultad que las madres al considerar el horario de trabajo. Otras áreas en las que se pueden observar ciertas dificultades mayores en las madres que en los padres, pero no de gran relevancia, tienen que ver con cuidar de hijos pequeños o de personas mayores, problemas de transporte hasta el centro o sentirse a disgusto en él. Sin embargo, a diferencia de las madres, los padres encuentran más barreras debidas al horario del centro. También se encuentran otras diferencias no sustanciales de índole emocional y motivacional como percibir que no les han invitado a participar, haber tenido experiencias negativas en algún centro, o simplemente que no sienten interés en participar, aunque esto se produzca en muy pocos casos.

La edad de los padres y madres no parece establecer diferencias en las dificultades que tienen para participar en el centro escolar. Sin embargo, al considerar su nivel educativo se ha visto que aquellos con estudios universitarios tienen más dificultades debido a su horario de trabajo o al horario del centro que los padres y madres con estudios primarios. Probablemente aquellos tienen circunstancias laborales más intensas y prolongadas que los padres y madres con nivel de estudio bajo.

Si se tiene en cuenta la situación laboral de los progenitores, los resultados indican, como cabría esperar, que los padres y madres que trabajan fuera del hogar perciben más dificultades para participar en el centro escolar por su horario laboral y por el horario del centro que aquellos que desarrollan tareas domésticas y que quienes están parados. Por el contrario, quienes realizan tareas domésticas perciben más dificultades en participar en el centro debido al cuidado de niños pequeños o de personas mayores que quienes trabajan fuera del hogar.

En relación con el número de hijos se ha constatado que cuantos más convivan en la familia, más responsabilidades tienen los padres y madres en casa y más dificultades encuentran para participar en el centro escolar. Estos padres indican que estas dificultades se asocian, sobre todo, a incompatibilidades con el horario de trabajo, o a tener que cuidar de niños pequeños o de personas mayores, o incluso a dificultades de transporte hasta el centro. Se observa también en este estudio que un número mayor de hijos puede incrementar la posibilidad de que los padres y madres tengan experiencias negativas en el centro, seguramente porque aumenta también la probabilidad de que con alguno de ellos se produzcan problemas de rendimiento o de comportamiento en el centro (Rodríguez-Ruiz, 2012).

Para concluir, cabe decir que en este estudio se advierte que los padres y las madres participan diferencialmente en el centro escolar fundamentalmente en función del tiempo del que disponen teniendo en cuenta sus horarios laborales y las responsabilidades asociadas a la crianza y al cuidado de sus hijos o de personas mayores. Sus dificultades de participación no se deben tanto a falta de interés, como muchas veces se entiende, ni a factores motivacionales y emocionales relevantes, tales como haber tenido experiencias negativas en el centro.

Dadas las dificultades de los progenitores para participar y la diversidad de circunstancias familiares que inciden en ello, se observa en la actualidad que los centros escolares recurren a recursos tecnológicos como las páginas web y el correo electrónico, o a las agendas escolares que los niños portan a sus padres y madres desde el centro y viceversa, para informarles de temas que ambos consideran de interés. Se advierte, en este sentido, que la comunicación entre padres y madres y profesorado tiende a ser cada vez más a distancia y no tanto presencial, con las ventajas y también las limitaciones que ello puede conllevar. Por tanto, cabe sugerir incrementar la calidad de la relación y comunicación entre las familias y los centros a través de los recursos tecnológicos, como complemento a las relaciones presenciales.

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto también la necesidad de promover medidas para conciliar la vida personal, familiar y laboral en una sociedad que exige a los padres y madres responder a numerosas demandas en un espacio reducido de tiempo.

Entre las limitaciones a destacar en este estudio cabe señalar que los resultados cuantitativos obtenidos no se han contrastado con otros de naturaleza cualitativa procedentes, por ejemplo, de entrevistas en profundidad o de grupos de discusión, que permitieran ofrecer más detalles sobre las conclusiones mencionadas. Estos datos cualitativos son útiles para indagar sobre las argumentaciones, sentimientos y circunstancias que afectan a los padres y madres, y que pueden condicionar tanto su implicación en las actividades del centro como en el apoyo que muestran a sus hijos en sus tareas académicas.

Por otra parte, sería interesante analizar también la perspectiva del profesorado sobre las dificultades de los padres y madres para participar en el centro, y obtener así una visión más amplia sobre esta temática. Esta percepción del profesorado es relevante porque puede tener incidencia en la calidad de la relación que establezca el centro con las familias y en las decisiones que tomen éstas para participar.

Por tanto, conviene seguir profundizando en futuras investigaciones sobre estos aspectos para identificar con más detalle las dificultades de participación de las familias en los centros y promover líneas de intervención al respecto.

Referencias

- Adams, K. S. y Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*, 14(2), 1-22. doi:10.1300/j008v14n01_01
- Adams, K. S. y Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497. doi:10.1016/s0022-4405(00)00048-0
- Anderson, K. J. y Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(13), 311-323. doi:10.3200/joer.100.5.311-323
- Berends, M. (1995). Educational stratification and students' social bonding to school. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 327-347. doi:10.1080/0142569950160304
- Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de la educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 225-256.
- Castelli, S., Addimando, L., Pieri, M. y Pepe, A. (Eds.) (2011). *Current issues in home-school-community partnership*. Bolonia: I libri di Emil.
- Castelli, S., Mendel, M. y Ravn, B. (Eds.) (2003). *School, family, and community partnerships in a world of differences and changes*. Gdansk: University of Gdansk.
- Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A. D., Rodríguez, J. y Correa, N. T. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579.
- Christenson, S. L., Rounds, T. y Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues, and opportunities. En S. L. Christenson y J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration: enhancing children's academic and social competence* (pp. 19-52). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(39), 245-257. doi:10.1080/14675980600840274
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-333. doi:10.4135/9781412961288.n54
- Davies, D. (1991). Schools reaching out: Family, school, and community partnerships for student Success. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 376-380.
- Deslandes, R. y Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. doi:10.3200/joer.98.3.164-175
- Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8, 1-15.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. preparing educators and improving schools*. Philadelphia, PE: Westview Press.
- Epstein, J. L. y Sanders, M.G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120. doi:10.1207/s15327930pje8102_5
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Desenganchados de la educación. Factores, procesos y dimensiones del fracaso y el abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa-Colección Estudios Sociales.
- García Bacete, F. J. (1996). La participación de las familias en la educación de los hijos. En R. A. Clemente y C. Hernández (Coords.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-281). Málaga: Aljibe.
- García Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265. doi:10.1174/113564006779173000

- García Bacete, F. J. y Traver, J. A. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F. J. García Bacete, A. Vaque y C. Gomis (Coords.). *Intervención y mediación familiar* (pp. 205-249). Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.
- Garreta Bochaca, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela públicas*. Madrid: CEAPA.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Glasgow, N. A. y Whitney, P. J. (2009). *What successful schools do to involve families*. Londres: Sage.
- Hart, B. y Risley, R. T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hernández Baeza, A., Muñiz Fernández, J. y García Cuetto, E. (2000). Comportamiento del modelo de respuesta graduada en función del número de categorías de la escala. *Psicothema*, 12, 288-291.
- Hiatt-Michael, D. (2001). *Promising practices for family involvement in school*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- INE. (2014). *Proyección de la población de España 2014-2064*. Recuperado de www.ine.es/prensa/np870.pdf
- Jaeggi, J. M., Osiek, F. y Favre, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Ginebra: Service de la Recherche en Education.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66.
- Maganto, J. M., Etxeberria, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 69-84.
- Martín, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón* 59(1), 113-151.
- Martínez González, R. A. (1994). *Diagnóstico de necesidades en la cooperación entre familia y centro escolar*. Boston, MA: Institute for Responsive Education.
- Martínez González, R. A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez González, R. A. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez González, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, ..., Casielles, B. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 107-120.
- Martínez González, R. A., Pérez Herrero, M. H. y Rodríguez Ruiz, B. (Eds.) (2005). *Family-school-community partnership merging into social development*. Oviedo: Editorial SM.
- Martínez González, R. A., Rodríguez, B. y Gimeno, J. J. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Martínez González, R. A., Rodríguez, B. y Rodrigo, M. J. (2012). Fathers' and teachers' perception about their partnership. En D. Hiatt-Michael y H. Z. Ho (Eds.), *Promising practices for fathers'*

involvement in their children's education (pp.79-93). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Martínez-González, R. A., Álvarez Blanco, L. y Pérez Herrero, M. H. (2013). Teenagers at-risk of dropping out of high school. parents' and teachers' views on family involvement. En B. Boufoy-Bastick (Ed.), *The international handbook of cultures of educational policy: comparative international issues in policy-outcome relationships. Achievement with family & community involvement* (pp. 221-258). Strasbourg: Analytics.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Parra Martínez, J., García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. A. y Hernández Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En MECD, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Pepe, A. y Addimando, L. (2010). Testing the psychometric properties of the challenging parent standard questionnaire (CPSQ) in the italian educational context. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), 49-64.
- Pérez García, F. (Coord.) (2015). *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Phtiaka, H. y Symeonidou, S. (2007). *Schools and families in partnerships: looking into the future*. Nicosia: University of Cyprus.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *PSYKHE-Escuela de Psicología*, 15(1), 119-135. doi:10.4067/s0718-22282006000100010
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chavez, M. L., Martín Quintana, J. C., Byrne, S. y Rodríguez Ruiz, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B. y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 3(3), 347-362.
- Rodríguez-Ruiz, B. (2012). *Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
- Rodríguez-Ruiz, B. Rodrigo-López, M. J. y Martínez-González, R. A. (2015). Cross-contextual variability in parents' and school tutors' conflict resolution styles and positive development. *The Journal of Educational Research*, 108(6), 480-491. doi:10.1080/00220671.2014.905764
- San Fabián, J. L. (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300. doi:10.18172/con.643
- 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.
- Smit, F. y Driessen, G. (2005). Parent-school-community relations in a changing society: Bottlenecks, pitfalls and solutions. En R. A. Martínez González, M. H. Pérez Herrero y B.

Rodríguez (Eds.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp. 171-190). Oviedo: Editorial SM.

Van der Wolf, K. y Everaert, H. (2005). Challenging parents, teacher characteristics and teacher stress. En R. A. Martínez-González, M.H. Pérez-Herrero y B. Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp. 233-253). Oviedo: Editorial SM.

Walther, A. (Coord.). (2013). *The view from the principal's office. The opinions of principals from 8 european countries compared. Comparative analysis institutional*. Frankfurt: University of Frankfurt.

Breve CV de los autores

Beatriz Rodríguez-Ruiz

Doctora en Psicología (Universidad de La Laguna), Licenciada en Pedagogía (Universidad de Oviedo) y Experta en Intervención y Mediación Familiar, es Profesora Asociada de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Ha recibido el Premio Extraordinario de Doctorado por su Tesis Doctoral con Mención Internacional: "Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela" (Universidad de La Laguna) y es Convenor de la European Educational Research Association en la Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research. Su labor de investigación está relacionada con el ámbito familiar y la relación centros escolares-familias, los procesos de formación de profesionales del ámbito de educación, servicios sociales, sanidad y justicia en Parentalidad Positiva, así como en la implementación de programas socioemocionales y educativos con familias y profesionales.

Raquel-Amaya Martínez-González

Catedrática de Universidad Acreditada (ANECA) y Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España). Coordina el Grupo de Investigación "Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social" (IEFES) y desarrolla estudios y programas educativos con Familias y Profesionales del sector Educativo, Servicios Sociales, de la Salud y otros sectores afines. Ha recibido Premios Nacionales en España por sus trabajos sobre Familia y Educación. Ha presidido el European Research Network About Parents in Education (ERNAPE). Es miembro del International Network of Scholars on School-Family-Community Partnerships (INET), USA. Es Convenor de la European Educational Research Association en el Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research. Ha difundido sus resultados de investigación en libros, revistas y conferencias nacionales e internacionales.

María José Rodrigo López

Doctora en Psicología y catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna, España. Es directora del Máster oficial interuniversitario en Intervención y Mediación Familiar de la Universidad de La Laguna y la Universidad de

Las Palmas de Gran Canarias. Autora de numerosas publicaciones internacionales y nacionales entre las que destacan los libros de Familia y Desarrollo Humano, Preservación Familiar y el Manual Práctico de Parentalidad Positiva. Es experta consultora del Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad en temas de Parentalidad Positiva y colabora con la Federación Española de Municipios y Provincias en la elaboración de materiales para la difusión de estos temas.

La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva

Family Participation is an Essential Requirement for an Inclusive School

M^a Isabel Calvo *
Miguel Ángel Verdugo
Antonio Manuel Amor

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca

Las familias han estado habitualmente postergadas de un rol activo en la dinámica educativa. Hoy día, esta situación todavía es una realidad en el momento actual. Para incrementar la participación familiar se han de planificar explícitamente actividades con esa finalidad, especificando con claridad los tipos posibles de participación y definiendo rotundamente el rol que corresponde desempeñar a las familias. Este artículo propone algunas directrices a tener en cuenta para mejorar la participación familiar, la cual se considera un requisito imprescindible para una escuela eficaz.

Descriptor: Participación, Familia, Inclusión, Legislación.

Families have been routinely neglected of an active role in the educational dynamics. Nowadays, this situation is still a reality in the present. To increase family involvement activities should be explicitly planned for that purpose, specifying clearly the possible types of participation and defining the role to be played by families. This article proposes some guidelines to consider for enhancing family involvement, which is considered an essential requisite for an inclusive school.

Keywords: Participation, Family, Inclusion, Legislation.

*Contacto: isabelc@usal.es

Introducción

Hablar de escuela inclusiva inevitablemente lleva consigo hablar de una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo, lo que implica diseñar juntos qué es lo mejor para el hijo y/o alumno y entre todos determinar qué educación se quiere y hacia dónde caminar. Ese camino conduce hacia una educación inclusiva en la que todos participan activamente, transformando la escuela en base a los principios de normalización e igualdad de oportunidades, y donde el respeto a la diversidad está presente como valor y principio de la acción. Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común, pues son dos caras de la misma moneda (Hernández y López, 2006). Sabemos que no es una tarea sencilla, pero es mucho más fácil alcanzar buenos resultados, lograr una plena inclusión y mejorar la calidad de vida del alumnado remando todos en la misma dirección: familia, escuela y comunidad. Hablar de esta relación no debería seguir siendo un reto en este siglo XXI, pues significa hablar de calidad educativa y de educación inclusiva.

El Marco de Acción de la Declaración de Salamanca (1994) dice que “se deberán estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres” y “se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos”. Además, en el año 2000 en Dakar (Senegal), representantes de organizaciones internacionales y gobiernos del mundo se comprometieron a lograr una “Educación para Todos y Todas” (ETP) en 2015. Ya ha finalizado 2015 y las preguntas a responder, son: ¿Se ha alcanzado este objetivo? ¿Las leyes de educación cumplen el derecho a la Educación para Todos? ¿Qué papel ha jugado la familia en este proceso? ¿Se han creado mecanismos de participación?

La escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general desempeñan un importante papel en el proceso educativo (Bolívar, 2006). La familia como cualquier otro agente tiene un papel clave en el desarrollo de los niños y jóvenes; nadie puede ni debe encargarse de su educación en exclusiva ni en solitario, todos deben analizar y determinar cuál es su función en el proceso educativo, con el fin de contribuir al desarrollo integral del alumnado dando una respuesta educativa de calidad. La sociedad y la escuela han evolucionado, pero no sólo ellas, sino que la familia también ha sufrido cambios sustanciales: desde una configuración patriarcal o matriarcal a una familia nuclear; de una escasa participación hasta su papel activo y protagonista en la escuela y en las dinámicas internas y educativas relacionadas con sus hijos.

Uno de los objetivos más destacados de las políticas educativas de algunos países occidentales en los últimos años ha sido la de implicar a las familias en la educación y contexto escolar. Del mismo modo, las investigaciones recogen la necesidad de involucrar a las familias como a otros agentes comunitarios, por un lado, para garantizar el éxito educativo (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008, 2009) y, por otro, para mejorar aspectos relevantes del funcionamiento de la persona, como son la autodeterminación (Arellano y Peralta, 2015), la calidad de vida individual (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009, 2011) y la calidad de vida familiar (Fernández, Montero, Martínez, Orcasitas y Villaescusa, 2015). Este artículo se centra en analizar y orientar diferentes aspectos de la participación familiar que las escuelas han de tener en cuenta.

1. Participación

Si hablamos de participación de la familia en la escuela, conviene recordar que ésta ha vivido distintas etapas. En una primera etapa, la participación era escasa, y la familia y la escuela se mantenían alejadas (i.e., educación no obligatoria y segregada). Posteriormente, en los años 80 del siglo pasado, se pasó por un periodo en el que la familia se sentía cliente de los servicios educativos, lo que les llevó a exigir servicios para satisfacer sus necesidades desde este punto de vista. La participación ha sido y en algunos casos sigue siendo puntual, interesada y ocasional, pero se ha incrementado en los últimos años con una participación activa en el proceso educativo, a través de padres interesados en la gestión de los centros, implicados en la toma de decisiones y preocupados por la educación de sus hijos. Nos encontramos, desde la década de los 90, en una etapa de cooperación, participación e implicación, en la que los padres ejercen su rol de padres. Para formar ciudadanos del siglo XXI, autónomos y responsables que trabajan para alcanzar una sociedad más justa e inclusiva, el papel de las familias ha de pasar de ejercer un rol de clientes a un rol de personas implicadas y comprometidas en el diseño de una escuela para todos y trabajar en la escuela que sueñan y quieren para sus hijos en la que todos -profesionales, familias y comunidad, junto al alumnado- colaboren en su organización, gestión y desarrollo. Que los padres se impliquen depende también de los centros educativos, por lo que desde las escuelas se tiene que hacer partícipes a los padres para que se sientan parte del proceso educativo, fomentando su participación activa.

2. ¿Dónde y cómo participan los padres?

La presencia de los padres en las decisiones educativas que tienen que ver con sus hijos habitualmente está garantizada, pero se aprecia una falta real de participación (Comellas, 2009) al no estar claramente definido el papel que deben desempeñar. Es frecuente que los padres sean solamente receptores de información y participen ocasional y puntualmente.

Existen variables que ayudan o dificultan la participación como son, entre otras: las políticas, las creencias de las familias, las creencias del profesorado, la percepción del profesorado (sobre las familias, la educación y la escuela), los programas, la cultura, el liderazgo, el interés, factores sociales, barreras de comunicación o experiencias negativas. Todas ellas se deben tener presentes en las propuestas de participación, colaboración e implicación de los padres en la vida del centro. La participación puede ser individual, principalmente asistiendo a reuniones y tutorías; y colectiva, a través de Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS), en Escuelas de Padres, en la formación de los profesores o en asociaciones de vecinos. Las AMPAS dan respuesta a algunas de las necesidades de las familias (i.e., información y formación), son un nexo entre las familias y el centro educativo y participan también en actividades extracurriculares, si bien esta participación de la familia tiene en ocasiones poca repercusión.

En la Constitución Española de 1978, se apuesta por la participación de los padres en los órganos de participación de los centros como un derecho y un deber de los mismos ante la educación de sus hijos, tal y como se recoge en el artículo 27.7, dedicado a los derechos y libertades: “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos

públicos, en los términos que la ley establezca”. Por otra parte, el artículo 27.2 recoge que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales”. Por último, el artículo 27.5 determina que “los poderes públicos garantizan el derecho a todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados”.

Para alcanzar una educación de calidad y formar a ciudadanos comprometidos del siglo XXI, es necesaria la participación de profesorado, alumnado, familias y comunidad. La legislación a nivel internacional y nacional sostiene que atender las necesidades educativas especiales de aquellos alumnos que las presentan, desde el prisma de la educación inclusiva, es obligación de toda la comunidad educativa, siendo la participación activa de los padres esencial a lo largo de todo el proceso de detección, identificación, evaluación y respuesta educativa a este alumnado.

En las leyes educativas se observa un incremento de la presencia de las familias, lo que comporta una mayor participación, reconociéndose este derecho, aunque se ha observado que la participación sigue siendo todavía baja. Le corresponde a las familias participar en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo, documento clave en los centros educativos fundamentado en el principio de no discriminación e inclusión, que recoge: las características del entorno cultural y social del centro, los valores, los objetivos y las prioridades de actuación y la respuesta educativa de calidad para todos.

En el sistema educativo español, una forma de participación de las familias es a través de los órganos colegiados. Entre ellos destaca el Consejo Escolar, máximo órgano colegiado que promueve la participación de los padres en la gestión del centro como un derecho y un deber de los mismos: los padres opinan y toman decisiones, reconociéndose por tanto el derecho de las familias a intervenir en los centros educativos. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en el artículo 118.5 recoge que “los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos”. En relación a las familias con hijos con necesidades educativas, el artículo 71.4, especifica que “corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado” y “adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos”.

La actual ley educativa en España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), convierte a los Consejos Escolares en órganos consultivos, lo que conlleva un cambio en el papel de las familias y disminuye su implicación en la toma de decisiones (art. 1). No debemos olvidar que las últimas leyes reconocen a los padres como los primeros responsables de la educación de sus hijos y, teniendo en cuenta el valor de las familias en el contexto escolar, ¿Avanzamos o retrocedemos? ¿Se han alcanzado los objetivos propuestos en la normativa?

Son distintos los estudios e investigaciones que recogen cómo la participación de las familias en las AMPAS y en los Consejos Escolares es menor de lo que se pretendía, siendo habitual que sean los mismos padres quienes representan a todos y los que acuden a las actividades propuestas. Los datos apuntan que no se logra involucrar a las familias

en las estructuras de participación, siendo la participación más formal que real (Consejo Escolar del Estado, 2014; Fernández-Enguita, 1993; Informe España de la Fundación Encuentro, 1997; INCE, 1998; Martín-Moreno, 2000; Torres, 2013). Llevot y Bernad (2015) plantean la necesidad de que las AMPA busquen otras estrategias y medios para responder a las necesidades e intereses de las familias.

Por otro lado, existen trabajos que establecen que cuando concurre una relación padres-escuela y existe una participación de la familia en la vida escolar, ambos hechos son fundamentales en: la mejora del rendimiento académico del alumnado; una mayor autoestima en los niños; se desarrollan actitudes y comportamientos positivos y se mejora también la calidad de las relaciones interpersonales padres-hijos; se generan actitudes positivas hacia la escuela; y el centro mejora su calidad educativa (Flecha, 2009; Hernández y López, 2006; Includ-ed, 2011; Kñallinsky, 1999; Martínez, 1996; Martínez y Álvarez, 2005; OCDE., 1997; Ordoñez, 2005; Tellado y Sava, 2010; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009). Redding (2000) subraya que cuando las familias se relacionan entre sí, el capital social se incrementa y los niños reciben la atención de un número mayor de adultos y los padres comparten pautas, normas y experiencias educativas. Esto implica que hay que construir un espacio de encuentro, una escuela para todos y de todos, donde se refuercen valores comunes a través de la confianza en la familia y en la educación, donde predomine la responsabilidad compartida, colaboración y cooperación respetando el derecho de todos.

El trabajo llevado a cabo por las asociaciones de madres y padres ha dado lugar a distintos modos de participar. Recogemos en la tabla 1 distintas formas de participación partiendo de la propuesta de Bolívar (2006).

Tabla 1. Participación y resultados de la participación

FORMA DE PARTICIPACIÓN	ACCIONES	RESULTADOS
Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia	Mantener comunicación fluida familia-escuela: buzón de sugerencias, agenda escolar, uso del mail y plataformas, talleres, obras de teatro, actividades extraescolares, jornadas de puertas abiertas, encuentros con la naturaleza	Conocer el progreso de sus hijos Trabajo conjunto Compromiso Se fortalecen las relaciones
Participación en la configuración del centro educativo	Participar en la elaboración de los documentos del centro, conocer, diseñar normas del centro...	Las familias son un miembro más de la vida del centro. Satisfacción e ilusión Mejores resultados
Prestación de servicios complementarios a la escuela	Servicios: escuela de padres Actividades extracurriculares	Cubren las necesidades de las familias Recursos para el centro Enriquecimiento personal
Programas educativos comunitarios	Trabajar junto a otras asociaciones de la comunidad Nuevos servicios	Educación más práctica y orientada a la vida Se potencia el conocimiento y cuidado del entorno Mejores relaciones comunidad-centro escolar Inclusión social

Fuente: Elaboración propia a partir de Bolívar (2006).

Avanzar hacia una escuela inclusiva, necesariamente nos lleva a aumentar la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa y de las distintas administraciones, aportando cada cual lo mejor de sí: colaboración, compromiso, respeto, recursos, apoyos, información y formación. Hoy por hoy, son las administraciones educativas a las que les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria reciban el adecuado asesoramiento, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos. Los datos aportados por distintos estudios, reclaman a las administraciones públicas una mayor iniciativa y apoyo en los procesos de inclusión (Echeita et al., 2009; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008, 2009), pues lo habitual es encontrar barreras que impiden avanzar en los procesos inclusivos en conjunto con las familias y los profesionales comprometidos.

Para que este asesoramiento e información puedan ser eficaces, desde la normativa vigente y las prácticas profesionales es necesaria una mayor actualización. A modo de ejemplo, podemos destacar la normativa de atención a la diversidad en España, pues en diferentes comunidades autónomas puede verse que el enfoque que se da al alumnado con necesidades educativas especiales (e.g., por presentar discapacidad intelectual) está desfasado y el lenguaje y modelos de referencia son inapropiados teniendo en cuenta la Convención de la ONU de 2006 sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU., 2006) o la visión actual de discapacidad (AAIDD., 2010). Así, revisar la terminología incluida en la normativa, proponer indicadores concretos a tener en cuenta con esta población en los procesos de detección, identificación, evaluación y atención educativa, formar a los diferentes agentes de la comunidad educativa, determinar sus responsabilidades en base a indicadores, etc., se antoja esencial para que haya una buena respuesta a estas necesidades y para que la familia pueda desempeñar un papel activo y coherente con el resto de miembros de la comunidad educativa en la educación de sus hijos.

Así, sería adecuado que desde la normativa legal se recogiesen indicadores a considerar a la hora de detectar e intervenir sobre las necesidades que tenga el alumnado, velando por la participación de los padres. Estos indicadores deben guiar la participación de los padres y de otros profesionales no especialistas en atención a la diversidad, haciendo más efectiva la participación de toda la comunidad educativa. Para garantizarlo, se debe especificar los siguientes aspectos:

- Agentes implicados (i.e., padres, tutores, equipo docente, profesionales especialistas, etc.).
- Momentos (atención temprana, detección, identificación, derivación, etc.).
- Instrumentos (i.e., observación, entrevistas, cuestionarios, etc.).
- Áreas del desarrollo a considerar (i.e., desarrollo cognitivo, afectivo, social, motor, etc.).
- Contextos (i.e., social, comunitario, educativo, familiar, etc.).
- Medidas de respuesta educativa. Se deben proponer igualmente: agentes (destacando el papel de la familia), momentos, sobre qué áreas y en qué contextos, tipo de medidas más allá de lo curricular (i.e., medidas que aplican

los padres en casa) y articulación de la coordinación (i.e., para garantizar la participación de todos sin duplicidades).

3. Comunidad y escuela inclusiva

Una escuela abierta a la comunidad conlleva no ceder sólo sus instalaciones al barrio, sino que supone implicar a todas las instituciones, organizaciones y grupos de la comunidad en el diseño de proyectos educativos que se pueden generar en el centro y fuera del centro, donde todos participen y se favorezca el desarrollo en los distintos contextos. Caminamos hacia una educación inclusiva donde la acción educativa debe ser tarea compartida por familias, escuela y otras instituciones sociales comprometidas con la educación. ¿Qué papel desempeña la comunidad en este proceso? Resumimos en la tabla 2 los diferentes tipos de participación de la comunidad y su influencia en el aprendizaje y el rendimiento escolar. Se ha subrayado en gris los dos tipos de participación que no desarrollan la inclusión, ni aumentan el rendimiento de los estudiantes (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009).

Tabla 2. Tipos de participación de la comunidad

INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje y del alumnado, ayudando a evaluar sus progresos educativos. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: Recuperada de Arostegui, Darretxe y Beloki (2013).

Como hemos visto, la participación de los padres en el contexto escolar se lleva a cabo a través del Consejo Escolar, a través de comisiones creadas en los centros para su mejor funcionamiento, desde comisiones de convivencia a comisiones económicas y en las AMPAS, involucrándose a distinto nivel. La participación también se produce tanto de manera formal (e.g., entrevistas, reuniones, talleres, proyectos), como informal (i.e., entrada y salida del colegio) y también puntual (i.e., voluntarios en el centro). Asimismo, existen otras alternativas para información e implicar a los padres: murales, pancartas, webs, campañas de sensibilización, anuncios, cuentos o exposiciones.

4. Algunas ideas para mejorar la participación familiar en la escuela inclusiva

El Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar recoge que la participación de los padres en la educación de sus hijos tiene consecuencias políticas en todos los países europeos. Los padres se están convirtiendo en unos consumidores cada vez más exigentes y críticos y pueden contribuir eficazmente a mejorar las escuelas mediante el apoyo a la dirección y profesorado, o pueden impedir que el centro avance y generar conflictos con consecuencias negativas (Comisión Europea., 2000).

Una forma de entender la participación de la familia, es como un recurso para la mejora de los procesos y resultados educativos. Otra, es a través del diseño de programas que implican a la familia y disminuyen las dificultades que pueden darse en esa relación; dificultades derivadas de la cultura, las creencias, la falta de confianza en los profesores, la rivalidad, la diversidad y singularidad de las familias, la diversidad de propuestas y actividades o el tipo de escuela.

Son muchos los trabajos que se centran en cuestiones como: ¿Ha cambiado la relación escuela-familia? ¿Está en crisis la relación familia-escuela? ¿Tienen opinión las familias? ¿Cómo ha sido la comunicación con las familias? (Fernández-Enguita, 2009, Araostegui et al., 2013, Rivas y Ugarte, 2014). Podemos señalar que en la actualidad, la colaboración y participación de las familias y la comunidad se genera a través de proyectos, experiencias y programas de colaboración familia-escuela fuera de lo marcado por la legislación, el Consejo Escolar y las AMPAS. Los beneficios que se derivan de la participación de los padres en la institución han sido muy bien identificados por García-Bacete (2003), como puede apreciarse en la tabla 3.

Tabla 3. Efectos de la participación de los padres en la escuela

EFFECTOS EN LOS ESTUDIANTES	
Mejores notas, mejores puntuaciones en tests de rendimiento, mayor acceso a estudios de postsecundaria	Realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica Participación en las actividades de aula
Actitudes más favorables hacia las tareas escolares	Menor escolarización en programas de educación especial
Conducta más adaptativa, autoestima más elevada	Menor tasa de abandonos y absentismo, de suspensión de derechos escolares
EFFECTOS EN LOS PROFESORES	
Los padres les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza	Mayor satisfacción con su profesión Mayor compromiso con la instrucción (más tiempo, más experiencial y centradas en el niño)
Los directores valoran más su desempeño docente	
EFFECTOS EN LOS PADRES	
Incrementan su sentido de autoeficacia	Mayor motivación para continuar su propia educación
Incrementan la comprensión de los programas escolares	Desarrollan habilidades positivas de paternidad
Mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular	Valoran más su papel en la educación de sus hijos

Fuente: Elaboración propia a partir de García-Bacete (2003).

El estudio de Llevot y Bernad (2015) refleja en relación a la comunicación que se genera entre el centro y la familia, la satisfacción de los implicados en el proceso, señalando también que las familias no conocen lo suficiente el funcionamiento del centro. Ello nos

lleva a plantear nuevas formas de participación e implicación que desarrolle el interés de los padres y genere un clima de trabajo que favorezca la calidad educativa.

No debemos olvidar que cada contexto escolar y social tiene sus propias características, por lo que es necesario diseñar proyectos y/o actividades innovadoras que permitan a las familias, a la escuela y a la comunidad trabajar juntos generando relaciones de calidad, donde impere la confianza y la comunicación, el respeto, el tiempo compartido, los apoyos y formación recibidos y los recursos de la comunidad. Por tanto, es importante conocer las necesidades del centro, siendo una herramienta de gran utilidad y disponibilidad inmediata el *Index for Inclusion* (Booth, y Ainscow, 2011), ya en su tercera edición, y traducido en 2015 al Español. El *Index* permite a los miembros de la comunidad educativa realizar una autoevaluación e identificar las fortalezas y debilidades que tienen respecto a los procesos a implementar, e iniciar así el proceso de inclusión, lo que favorece la reflexión y la acción. En la figura 1 se presentan algunos indicadores del *Index* que hacen referencia a la relación familia-escuela-comunidad.

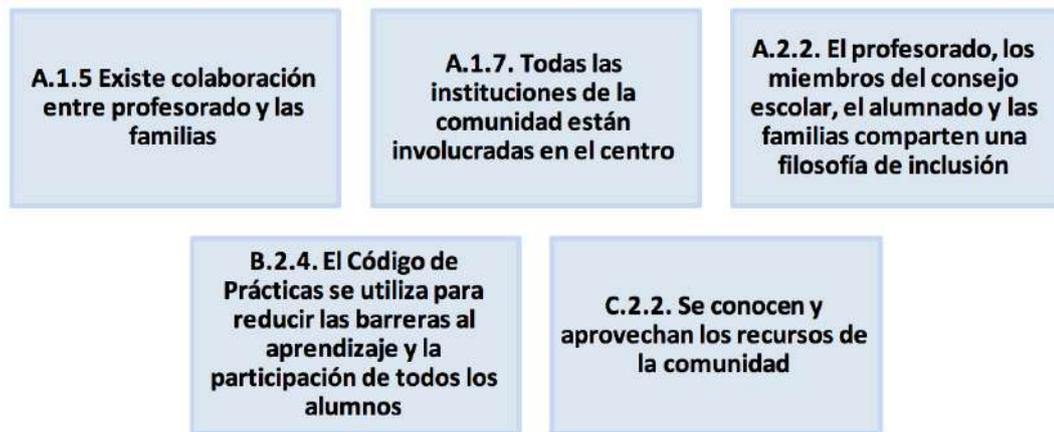


Figura 1. Indicadores de la Guía para la Educación Inclusiva referidos a la familia y el entorno

Fuente: Elaboración propia.

Una propuesta para implicar a la familia y a la sociedad en el contexto escolar son las Comunidades de Aprendizaje. Las Comunidades de Aprendizaje ofrecen una educación de calidad para todas las personas en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (García, Lastikka y Petreñas, 2013) y se basan en el aprendizaje dialógico, el cual se entiende como una transformación de la escuela y el contexto social. Los centros se transforman para ofrecer a su alumnado una educación de calidad. La escuela, poco a poco, tiene que permitir la participación activa de las familias en todos los aspectos que concierne a la educación como son los objetivos, valores, métodos de evaluación, recursos y otros aspectos del proceso educativo (Meirieu, 2004). Así, “la necesidad de una relación entre escuela y familia está llevando al desarrollo de nuevas concepciones del aprendizaje que ponen el énfasis en la interacción como el aprendizaje dialógico” (Flecha, 2009, p. 158). En este artículo subrayamos la importancia del dialogo, basándonos en distintas investigaciones que confirman que a través del diálogo se mejora la participación y se reconoce el derecho a opinar de todos los agentes que participan en el proceso educativo. En las Comunidades de Aprendizaje se crean comisiones mixtas de trabajo en las que todos juntos (i.e., personas que se relacionan con

el alumno) y a través de interacciones dialógicas, deciden lo que se pone en marcha para mejorar la práctica educativa.

En las Comunidades de Aprendizaje todos participan para que se cumpla el sueño, lo que hace que cada vez más las familias y la comunidad dialoguen más y mejor con la escuela. La comunicación escuela-familia se ha basado en actos comunicativos de poder (e.g., el proyecto de centro estaba ya elaborado cuando se presentaba a las familias). Sin embargo, ahora, todos participan en la elaboración e implementación del proyecto. Las familias y miembros de la comunidad participan en grupos interactivos, comisiones mixtas y tertulias dialógicas. En el proceso se ha observado que es necesaria y muy importante la formación en las Comunidades de Aprendizaje, pues surge de las necesidades de las familias y miembros de la comunidad que participan en el proyecto, dando como resultado mayor implicación y compromiso de todos en los centros.

Tanto a nivel nacional como internacional, la participación de los padres es considerada como un aspecto clave en la calidad educativa. El siguiente paso es definir y poner en marcha los mecanismos que favorezcan la participación no sólo de los padres sino de todos los agentes implicados en el proceso. Aquí recogemos algunos indicadores para alcanzar el objetivo:

- Profesores y familias creen que el cambio es posible.
- Diálogo y comunicación entre familia, escuela y comunidad.
- Colaboración, compromiso y responsabilidad en el proceso.
- Formación. Habilidades y conocimientos específicos.
- Todos aportan en el proceso (“todos somos expertos”) y todos tienen experiencias que pueden compartir.
- Empatía (ponerse en el lugar del otro).
- Conocer el papel de cada uno: reconocemos que cada uno es diferente y cambia con el paso del tiempo.
- Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias.
- Cada uno es un recurso: las escuelas se convierten en centros de recursos para la comunidad y los miembros de la comunidad son agentes de cambio.
- Detección e implicación activa de las familias en el proceso.
- Crear redes de colaboración dentro y fuera de la escuela como apoyo a la familia: familia extensa, vecinos, servicios sociales, culturales, educativos, redes sociales, tutorías virtuales, con horarios flexibles que se ajusten a las características de las familias.

Cualquier propuesta tendrá en cuenta la diversidad familiar, la opinión, disponibilidad e interés, planificando siempre que sea posible las mismas con la familia (oportunidad de proponer, tomar decisiones, valorar las propuestas del centro,...). Además, serán acciones a corto, medio y largo plazo que permitirán distintos niveles de implicación:

- Entrevistas, reuniones informativas, reuniones formativas con los padres en grupo-clase en grupos pequeños, según: intereses, necesidades para conocerse, compartir experiencias, conocimientos, evaluación...
- Actividades Complementarias, para implicar a la familia en la organización y planificación, para promover experiencias de intercambio en contextos no formales como recurso de apoyo para aquellas familias que lo necesiten.
- Páginas web, como herramientas de información, noticias y agenda para que se produzca un intercambio de información rápida y eficaz; y blogs como espacios de comunicación abierta y fluida, siempre que las circunstancias familiares, sociales y económicas lo permitan.
- Proyectos de formación. Los padres aprenden para favorecer el desarrollo de su hijo. La familia es un lugar privilegiado para la educación junto con la comunidad y el barrio, por lo que los padres tienen que participar en ellos.
- Programas, proyectos sobre actitudes del profesor, familia y equipo directivo, a través de los que se adquieren valores y actitudes para la convivencia, la colaboración, el trabajo en equipo y el desarrollo individual y colectivo.
- Proyectos de formación del profesorado para que adquieran las competencias que le preparen para trabajar con la familia y los agentes de la comunidad.

5. Consideraciones finales

Como se ha visto anteriormente, la participación de las familias en la educación de sus hijos ha pasado por distintos periodos, desde la no participación o participación puntual hasta su implicación activa. Esto ha sido posible gracias a los avances que se han producido en los centros educativos tanto a nivel de gestión y organización, como al cambio de actitud de los implicados. Actualmente, los centros educativos buscan desarrollar nuevas formas de hacer y de ser para responder a los retos de la educación inclusiva. Contamos con modelos, herramientas y estrategias que favorecen una Educación en mayúsculas, una educación para todos, con experiencias positivas y con resultados beneficiosos y eficaces (e.g., Comunidades de Aprendizaje; Guía para la educación Inclusiva / *Index for Inclusion*).

Los cambios se producen cuando la participación y el compromiso son de todos y todos se sienten parte importante en el proceso, en el cual cada uno aporta según sus habilidades, competencias y funciones. En este proceso de transformación no se debe olvidar que la familia es un recurso vivo que necesita sentirse acogida, tomada en cuenta y que forma parte de la educación de sus hijos. La familia es imprescindible en todos los momentos del proceso. Un aspecto que favorece la convivencia entre escuela y familia es un centro abierto a la comunidad, donde predomine la colaboración. Un funcionamiento eficaz, por tanto, requiere la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

Todavía queda trabajo por hacer en una educación para todos pero ésta ya no será una entelequia, sino una realidad donde la familia, entre otros agentes, juega un papel clave: la participación de la familia es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva formando parte de la innovación y la calidad educativa. El objetivo prioritario es

elaborar políticas inclusivas, crear culturas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, ampliando las líneas de investigación, evaluando la participación y las relaciones familia-escuela para determinar su repercusión en el aprendizaje, en la implicación y participación en la comunidad.

Referencias

- Arellano, A. y Peralta, F. (2015). Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. *Siglo Cero*, 46(3), 255-275.
- Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 39, 119-146.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- 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.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Grao.
- Consejo Escolar del Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, M. I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Feito, R. (1991). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Fernández, A., Montero, D., Martínez, N., Orcasitas, J. R. y Villaescusa, M. (2015). Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención. *Siglo Cero*, 46(2), 254, 7-29.
- Fernández-Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández-Enguita, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal.
- Flecha R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. doi:10.1174/113564009788345835
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. doi:10.1174/113564009788345899
- Fundación Encuentro. (1997). *Informe España 1996. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- García, C., Lastikka, A. L. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(4), 27-43.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto definitivo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. doi:10.1174/021037003322553824

- Hernández Prados, M. A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- INCE. (1998). *Familia y escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Includ-ed. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: IFIE.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y Escuela* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Llevot, N. y Bernand, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Martín, M. y Gairín, J. (2007). Familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59(1), 113-151
- Martín-Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248. doi:10.5944/reec.20.2012.7599
- OCDE. (1997). *Parents as partners in schooling*. París: Centre for Educational Research and Innovation.
- ONU. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- Ordóñez, R. (2005). Medios para mejorar la relación entre la familia y la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 78, 38-42.
- Pérez-Díaz, V., Chuliá, E. y Valiente, C. (2000). *La familia española en el año 2000: innovación y respuesta de las familias a sus condiciones económicas, políticas y culturales*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Fernández, J. J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.
- Redding, S. (2000). *Familias y escuelas*. Ginebra: Academia Internacional de Educación, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación.
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del cetro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *ESE. Estudios sobre Educación*, 27, 153-168. doi:10.15581/004.27.153-168
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D., Craig, E. M., ..., Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades especiales*. París: UNESCO.

- Tellado, I. y Sava, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- Torres, M. (2013). *El capital social en las asociaciones de madres y padres: Formación, desarrollo e institucionalización*. Granada: Universidad de Granada.
- Verdugo, M. A., Arias, B., Gómez, L. E. y Schalock, R. L. (2010). Development of an objective instrument to assess quality of life in social services: reliability and validity in Spain. *International Journal of Clinical Health & Psychology*, 10(1), 105-123.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2011). *Guía F. Guía de intervención y apoyo a las familias de personas con discapacidad*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Breve CV de los autores

M^a Isabel Calvo Álvarez

Profesora Contratada Doctor del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, secc. Ciencias de la Educación y Doctora por la Universidad de Salamanca. Directora del Máster Universitario de Investigación en Discapacidad de la USAL y Miembro del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca (INICO). Líneas de investigación relacionadas con Educación, Inclusión, Discapacidad y Calidad de Vida. Publicaciones centradas en las líneas de investigación.

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Catedrático de Psicología de la Discapacidad (Universidad de Salamanca), director del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad y del “Máster en Integración de Personas con Discapacidad. Calidad de vida”, así como del Servicio de Información sobre Discapacidad del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la Universidad de Salamanca. Ha publicado más 500 artículos científicos o capítulos de libros, y más de 70 libros y escalas de evaluación. Director de la Revista Siglo Cero. Ha dirigido investigaciones sobre calidad de vida, discapacidad intelectual, empleo, habilidades sociales y otras. Ha participado frecuentemente como profesor invitado en universidades de diferentes países, y presentado numerosas ponencias y comunicaciones científicas.

Antonio Manuel Amor González

Licenciado en Psicología por la Universidad de Salamanca. Es Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (sección Orientación Educativa) por la Valencian International University y Máster en Integración de Personas con Discapacidad-Calidad de Vida por la Universidad de Salamanca. Actualmente es contratado predoctoral FPU por el

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y realiza la tesis doctoral en la Universidad de Salamanca, sobre evaluación y análisis diferencial de necesidades de apoyo en estudiantes con y sin discapacidad intelectual.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas

Analysis of the Interactions between Students and Diverse Adults in Successful Educational Actions: Towards the Inclusion for All

Rocío García Carrión ^{1*}

Silvia Molina Roldán ²

Luis Antonio Grande López ³

Nataly Buslón Valdez ⁴

¹ Universidad de Deusto ² Universitat Rovira i Virgili

³ Centro de Profesorado de Jerez de la Frontera ⁴ Universidad de Barcelona

Más de 200 escuelas en Europa y más de 400 en Latinoamérica están implementando Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) que están contribuyendo a la mejora educativa de alumnado muy diverso. Entre esta diversidad encontramos al alumnado con dificultades de aprendizaje y con discapacidad. En este artículo revisamos las aportaciones que dos AEE, los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias Dialógicas, están haciendo a la mejora del aprendizaje instrumental y social de todo el alumnado, y especialmente de aquellos con más dificultades. Nos centramos en el tipo de interacciones que estas AEE promueven entre el alumnado, con el profesorado y con otros adultos de la comunidad, en el impacto que estas interacciones tienen en su aprendizaje y participación en el grupo, para mostrar cómo estas AEE contribuyen a una educación inclusiva.

Descriptor: Aprendizaje, Interacción, Comunidad, Alumnado con necesidades especiales.

More than two hundred schools in Europe and more than four hundred schools in Latin American are implementing Successful Educational Actions (SEAs) that are contributing to academic success of diverse students. Among this diversity we find pupils with learning difficulties and with disabilities. In this article, we review the contributions that two SEAs –Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings– are making to improve academic and social learning for all students, and especially for those with more difficulties. We focus on the type of interactions that these SEAs promote among pupils, with teachers and other adults from the community. Particularly, our emphasis relies on the impact that these interactions have on their learning and on their participation within the group, to show how these SEAs contribute to an inclusive education.

Keywords: Learning, Interaction, Community, Special needs students.

*Contacto: rocio.garcia@deusto.es

1. Conceptualizando el papel clave de la interacción y el diálogo en el aprendizaje

Los avances de la investigación en los campos de la psicología y la educación cada vez ponen más de manifiesto el papel clave que tienen la interacción y el diálogo en el aprendizaje, enfoque que se ha conceptualizado como el giro dialógico en la comprensión de los procesos de aprendizaje (Racionero y Padrós, 2010). Tal conceptualización se ha desarrollado sobre la base de la teoría sociocultural del aprendizaje, cuyos fundamentos residen en las aportaciones de Vygotsky (1962, 1979), según la cual el aprendizaje y el desarrollo cognitivo son procesos culturales que se hacen posible en diálogo e interacción con los otros (Cole, 1996; Rogoff, 1990; Wenger, 2001). Estas teorías son las que mejor explican actualmente el aprendizaje y que mejor responden al reto de conseguir el éxito educativo para todos y todas.

Si la naturaleza del aprendizaje humano es eminentemente social, es decir, tiene lugar en contextos compartidos y en interacción con otras personas, comprender cómo se da el aprendizaje pasa por comprender esas interacciones. Las implicaciones de esta concepción social de la cognición son profundamente transformadoras, puesto que, en el plano social podemos transformar las interacciones y, por tanto, el contexto, para crear las máximas oportunidades de aprendizaje para todas y todos (Vygotsky, 1979). Las interacciones entre iguales han mostrado efectos positivos en el progreso en el aprendizaje del alumnado más vulnerable (Durán y Valdebenito, 2014), y éstos se incrementan con la implicación de las familias y otras personas de la comunidad dentro y fuera de la escuela (García-Carrión y Díez Palomar, 2015). De esta manera, una concepción interactiva del aprendizaje supera las concepciones constructivistas que obvian los procesos de construcción conjunta de conocimiento y que, centradas en la construcción individual del mismo, y bajo el principio de la adaptación a la diversidad, ha dado lugar a prácticas pedagógicas que han demostrado no ser efectivas (Clark y Estes, 1998, 1999; Estes y Clark, 1999; Kirschner, Martens, y Strijbos, 2004). Estas prácticas, además, han aumentado las desigualdades entre grupos de alumnos con diferentes niveles previos de aprendizaje, frecuentemente reproduciendo las desigualdades sociales y culturales (Oakes, 2005). Bruner, cuya teoría nació ligada a perspectivas más internalistas del constructivismo y al procesamiento de la información, critica la revolución cognitiva que él mismo lideró hace más de cuatro décadas y enfatiza la intersubjetividad como clave para entender los procesos mentales humanos (Bruner, 1996). En la actualidad, ante la cuestión de qué debería estudiar la psicología, insiste en la creación de nuevos mundos posibles que se crean de forma intersubjetiva (Bruner, 2012). El alumnado con dificultades de aprendizaje más importantes y con discapacidades también se beneficia del potencial de la intersubjetividad para avanzar a estados superiores del desarrollo; en palabras de Vygotsky en relación a este alumnado “la escuela debería esforzarse en ayudarles en este sentido y en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo” (Vygotsky, 1979, p. 137).

No sólo el profesorado sino también familiares y miembros de la comunidad pueden hacer uso de la principal herramienta cultural y psicológica que vehicula el pensamiento: el lenguaje (Vygotsky, 1962), y así crear conocimiento entre personas que dialogan (Edwards y Mercer, 1987; Flecha, 1997; Wells, 1999). El lenguaje juega un papel esencial tanto como herramienta para el pensamiento como para mediar la actividad, y tanto en el plano social como en el psicológico. El diálogo en la interacción con los otros

permite compartir el foco de atención y los propósitos (Rogoff, 1990), facilita la comprensión de la mente de otras personas (Bruner, 1997) y hace posible alcanzar acuerdos (Habermas, 1987). Además esos diálogos que se internalizan, generan un aprendizaje y comprensión más profunda a través de la cadena de diálogos e interacciones que se establecen dentro de la misma persona (Bakhtin, 1981). Si consideramos que cada emisión lingüística o afirmación producida por cada participante en una situación de diálogo es un eslabón en una cadena de interacciones dialógicas, cada nueva emisión se construye en función de las anteriores, y de alguna manera las incluye. Cuantas más interacciones comunicativas tengamos y de más calidad, más incorporaremos estas aportaciones a las nuestras propias, más enriqueceremos nuestras reflexiones.

Décadas de investigación sobre el habla y el diálogo en el aula han demostrado que la calidad del diálogo en el discurso del aula tiene un fuerte impacto en aspectos tales como las habilidades de lectoescritura y comprensión lectora del alumnado (Howe y Abedin, 2013; Mercer y Littleton, 2007; Nystrand, 2006; Resnick, Asterhan y Clarke, 2015). Sin embargo la revisión de la literatura en este campo indica que raramente el alumnado tiene oportunidades de participar en conversaciones dialógicas en la mayoría de aulas (Nystrand y Gamoran, 1991; Nystrand, Gamoran, y Heck, 1993; Nystrand, Gamoran, Kachur y Prendergast, 1997). Con frecuencia la participación del alumnado en el diálogo consiste en recordar hechos (memoria factual) o reportar el conocimiento de otros más que el de uno mismo. Trabajos como los de Alexander (2001), Mercer (2000), Wells (1999), Anderson y colaboradores (1998) y Flecha (1997) han avanzado en identificar qué condiciones tienen que reunir las interacciones dialógicas para que consigan los máximos niveles de desarrollo cognitivo, social y emocional, y han conceptualizado formas concretas que maximizan el aprendizaje a través del diálogo.

Alexander (2001) destaca la importancia de la calidad del diálogo en el aula para promover el aprendizaje, y define la “enseñanza dialógica” (dialogic teaching) como el diálogo efectivo en el aula que se caracteriza por cinco principios: es colectivo, recíproco, proporciona apoyo, es acumulativo y tiene un propósito (Alexander, 2008), principios que enfatizan la horizontalidad del diálogo y la creación conjunta de conocimiento. Wells (1999) describe cómo a través de interacciones dialógicas los participantes construyen significados a partir de una secuencia de emisiones lingüísticas encadenadas, que incluyen preguntas y respuestas para dar solución a una situación de indagación, y cómo se pueden crear en el aula comunidades de indagación dialógica que potencien estas interacciones, que llevan también a la elaboración conjunta de conocimiento.

Mercer (2000) entiende el diálogo como un “modelo social de pensamiento” que hace posible un proceso denominado “interpensar”, en el que los participantes pueden resolver problemas y co-construir su aprendizaje conjuntamente. Cuando en las interacciones entre el alumnado éstos se implican de manera crítica y constructiva en las ideas aportadas por los otros, se da un “habla exploratoria”, donde las ideas pueden ser cuestionadas a través de la argumentación, con la finalidad de alcanzar acuerdos y progresar en la comprensión. Interacciones dialógicas de este tipo entre alumnado (Mercer y Littleton, 2007) y entre alumnado y profesorado (Rojas-Drummond y Mercer, 2003) han mostrado influir positivamente en el aprendizaje de matemáticas, lengua y ciencias.

Por otro lado, el razonamiento colaborativo (*collaborative reasoning*) propuesto por Anderson, Chinn, Waggoner y Nguyen (1998) es un enfoque de enseñanza que promueve la socialización del pensamiento y la calidad del habla en el aula. Consiste en crear un foro de discusión libre guiado por el propio alumnado y con la mínima intervención del profesorado con la intención de guiar una argumentación auténtica entre grupos de alumnado heterogéneo para encontrar la solución a un problema. Este tipo de práctica se ha aplicado con el objetivo de mejorar las habilidades de lectura y de razonamiento del alumnado y ha demostrado promover la adquisición de habilidades de argumentación.

La teoría del aprendizaje dialógico, desarrollada primero en relación al aprendizaje de personas adultas (Flecha, 1997) y más tarde en el aprendizaje en edad escolar (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008), expone que lo que mejor explica el aprendizaje no es sólo la oportunidad de dialogar, sino el hecho de hacerlo entre personas diversas, incluyendo alumnado, profesorado, familiares y otras personas de la comunidad con diferentes conocimientos, experiencias y culturas. Para que el aprendizaje sea dialógico ha de basarse en siete principios: diálogo igualitario, dimensión instrumental, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. El aprendizaje organizado alrededor de estos siete principios consigue mejorar tanto el rendimiento académico como el clima de convivencia en los centros educativos y las comunidades en que se insertan (Racionero, Ortega, García y Flecha, 2012).

Los autores y teorías revisados nos muestran la posibilidad de crear entornos más ricos de aprendizaje y que promueven un mejor desarrollo cognitivo cuando se hace un uso efectivo del diálogo. En base a estas aportaciones, las aulas escolares deberían organizarse cada vez más con el objetivo de proporcionar un ambiente interactivo en el que el alumnado pueda dialogar, intercambiar ideas y compartir conocimiento. En la medida en que la práctica escolar se ajuste a estas evidencias estaremos promoviendo intervenciones educativas que respondan a una concepción científica del aprendizaje y el desarrollo.

En base a estas aportaciones, en este artículo analizamos el tipo de interacciones que se establecen en dos Actuaciones Educativas de Éxito (AEE): Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas. Si bien sabemos que estas AEE están consiguiendo el éxito educativo de alumnado diverso, conocemos menos los procesos concretos de interacción y diálogo que favorecen la creación de aulas más dialógicas y a la vez más inclusivas. Nos centramos, por tanto, en el análisis de la interacción que puede generar más oportunidades de aprendizaje para todos y todas, incluyendo el alumnado con necesidades especiales. A continuación describimos el marco donde se ha llevado a cabo la investigación, definimos el concepto de Actuaciones Educativas de Éxito y describimos el contexto de aula en el que hemos realizado en análisis de las interacciones: Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias Dialógicas.

2. Actuaciones educativas de éxito: creando aulas inclusivas en grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) emergen como uno de los principales resultados de la única investigación en ciencias socioeconómicas y humanidades incluida en el listado la Comisión Europea de 10 ejemplos de investigaciones de éxito en Europa. Esta investigación fue *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* desarrollado entre 2006 y 2011 dentro del 6º Programa Marco de la Comisión Europea. Su principal objetivo fue identificar las actuaciones educativas que llevan al éxito escolar, superan desigualdades y promueven la cohesión social, presentando especial atención a grupos vulnerables como las minorías culturales y las personas con discapacidad. En el transcurso del proyecto se realizó un análisis comprensivo que incluyó políticas educativas, resultados, y prácticas, así como el análisis de centros educativos de éxito.

Entre sus principales resultados, se identificaron, analizaron y definieron las AEE; actuaciones que han demostrado conseguir los mejores resultados en los diferentes contextos donde se han aplicado, por tanto, contienen elementos que son universales y en consecuencia transferibles a otros contextos educativos y sociales. Concretamente, en estos diferentes contextos (geográficos, económicos, sociales o culturales) las AEE han logrado reducir el absentismo y el abandono escolar temprano, aumentar los resultados académicos, generar altas expectativas para todo el alumnado, y mejorar la convivencia y los valores. Como consecuencia, hoy las AEE se aplican en más de 200 centros en España y más de 400 en otros países como Brasil, Chile, Perú, México, Guatemala, Inglaterra o Argentina y la Comisión Europea ha recomendado el desarrollo de escuelas como comunidades de aprendizaje como estrategia para reducir el abandono escolar temprano (European Commission., 2011), destacando especialmente su aportación a la inclusión del alumnado con discapacidades (European Council., 2010).

La organización de los contextos de aprendizaje que constituyen las AEE se basan en dos criterios esenciales. En primer lugar, el alumnado se agrupa siempre siguiendo el criterio de heterogeneidad, evitando cualquier tipo de segregación por niveles, separación del grupo natural para trabajar contenidos diferenciados, o adaptaciones acrícticas del currículo que rebajan las expectativas y oportunidades de aprendizaje, y potenciando la riqueza de interacciones que se hace posible en esa diversidad (Molina y Ríos, 2010). En segundo lugar, los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje del alumnado se organizan dentro de estos grupos heterogéneos. La apertura a distintos agentes en las aulas, facilita no sólo la reducción de las ratios, sino la creación de nuevos espacios de diálogo, intercambio, cooperación y solidaridad entre el alumnado y con personas adultas (Herrero y Brown, 2010), que refuerza e impulsa los procesos de aprendizaje de todos los niños y las niñas, y especialmente de aquellos con un nivel de aprendizaje más bajo o que presenta mayores dificultades.

En este sentido, las AEE son una herramienta eficaz de participación y trabajo coordinado entre distintos agentes de la comunidad –maestros, familias, voluntarios, entre otros– que permiten una organización de los espacios e interacciones de aprendizaje encaminados a conseguir aprendizajes de máximos. De esta manera, las AEE superan las prácticas que tienden a agrupar al alumnado por niveles, creando

oportunidades de aprendizaje desiguales, que refuerzan desigualdades previas. En la medida en que ofrecen una educación igualitaria, de altas expectativas y de interacciones ricas en oportunidades de aprendizaje para todos y todas, las comunidades de aprendizaje desarrollan un modelo de escuela inclusiva.

Si bien existe un consenso plasmado en declaraciones internacionales sobre el derecho universal a una educación inclusiva, y la importancia de ésta para conseguir la cohesión social (UNESCO., 1990; 1994), aun continúa siendo un reto hacer realidad este derecho. Alumnado con dificultades de aprendizaje y con contextos desfavorecidos tienden a encontrar barreras al aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002) en un sistema educativo que aplica prácticas de segregación y adaptaciones curriculares que enfatizan las dificultades individuales y tienen consecuencias excluseras, impactando negativamente en las posibilidades de aprendizaje de este alumnado y su la inclusión social futura (Ainscow et al., 2006). Las AEE son una respuesta ante la pregunta de cómo llevar a la práctica la inclusión, en términos de asistencia, rendimiento y participación de todos y todas, teniendo en cuenta las comunidades donde las comunidades se insertan (Ainscow, 2003; Ainscow et al., 2012). Contemplan la heterogeneidad, en términos culturales, étnicos, de género, o de capacidades, en vista de la aplicación del principio de igualdad de diferencias (Flecha, 1997), desde el cual las distintas identidades son respetadas y valoradas: desde todas ellas se puede avanzar en el aprendizaje y todas ellas son un recurso valioso para el aprendizaje de los demás.

Los Grupos Interactivos y las Tertulias literarias dialógicas son dos de las AEE que mejores resultados están obteniendo en la mejora educativa de alumnado diverso. Los Grupos Interactivos (GI) (Valls y Kyriakides, 2013) consisten en dividir la clase en pequeños grupos heterogéneos de alumnado, generalmente para trabajar en materias instrumentales con la ayuda de personas voluntarias que dinamizan las interacciones entre el alumnado. Los GI promueven la ayuda mutua a través del principio de solidaridad, reflejando el esquema de las sub-comunidades de aprendices mutuos (Bruner, 1997); en este sentido, la diversidad entre los alumnos se entiende como un factor positivo para el aprendizaje y en consecuencia todos los estudiantes encuentran el apoyo que necesitan realizando actividades con otras personas que tienen habilidades distintas a las suyas. Al incluir la participación del voluntariado, ex/alumnos, familiares y personas de la comunidad, los GI logran multiplicar y diversificar las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. De esta manera, los GI evitan la segregación del alumnado de acuerdo a sus niveles de aprendizaje o sus capacidades, que la investigación ha asociado con bajos resultados académicos, baja autoestima y expectativas (Dunn, 1968; Fitch, 2003, Fisher, Roach, Frey, 2002), y reducen la aplicación de adaptaciones curriculares. Por el contrario, los GI responden a las distintas necesidades de los estudiantes y sus dificultades, mediante la reorganización de recursos existentes en la comunidad.

Las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) consisten en debatir la lectura de obras de la literatura clásica universal. Durante esta actividad el alumnado comparte las ideas sugeridas por la lectura en un espacio de diálogo donde se reflexiona sobre lo leído. La creación de significados, la comprensión y el aprendizaje se intensifican por medio de las interacciones que se crean entre los participantes (Aguilar et al., 2010). Se consigue de esta forma una interpretación interactiva del texto que, partiendo de actos comunicativos dialógicos, basados en la argumentación, otorga el mismo valor a las aportaciones emitidas por todos los participantes, independientemente de su nivel

académico y del rol que desempeñan (Pulido y Zepa, 2010). En las TLD el alumnado encuentra un momento para conocerse mejor, definir sus opiniones y sentimientos así como para aprender conjuntamente respetando todas las voces, y se consigue que sean más valorados estudiantes que no lo son tanto en otros momentos (Molina, 2015). A través tanto de las lecturas, que tratan temas universales y atemporales, como de la propia dinámica de la tertulia, se trabajan valores como la solidaridad, la justicia, el cuidado y la responsabilidad, mientras se progresa en comprensión lectora y expresión oral.

Partiendo del conocimiento existente acerca de los beneficios que han demostrado generar las AEE que acabamos de exponer, este artículo tiene como objetivo analizar las interacciones que se establecen en los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias Dialógicas, para en último término identificar que tipo de interacción puede generar más oportunidades de aprendizaje para todos y todas, incluyendo el alumnado con necesidades especiales.

3. Metodología

Con el objetivo de analizar cuál es el tipo de interacciones que se establecen en las dos AEE que situamos como objeto de estudio: Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas y, en concreto, cómo éstas contribuyen a crear contextos inclusivos de aprendizaje, hemos recogido y analizado datos de diferentes escuelas que aplican estas AEE y que incluyen a alumnado con necesidades especiales. La metodología de investigación utilizada ha sido la Metodología Comunicativa (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011), que tiene como objetivo investigar no para describir sino para contribuir desde la investigación a la inclusión de los más desfavorecidos. Para ello, uno de los elementos distintivos de esta metodología es la ruptura con el desnivel metodológico entre personas investigadoras y destinatarias de la investigación, y la incorporación del dialogo igualitario entre ambas durante el proceso de investigación. En este proceso cada persona aporta el conocimiento que le es propio: mientras las personas investigadoras proveen el conocimiento científico, los destinatarios de la investigación proporcionan el conocimiento de la experiencia vivida, y en el diálogo intersubjetivo entre ambos se genera el conocimiento resultado de la investigación.

3.1. Recogida de datos

Respecto a los Grupos Interactivos, hemos recogido la información de una escuela que aplica esta AEE, y nos hemos centrado en dos casos de alumnado con discapacidad motriz, uno de ellos con un retraso importante en el aprendizaje. Para ello hemos realizado, por cada caso, una observación de aula, un grupo de discusión con alumnado, una entrevista semiestructurada con orientación comunicativa con el profesorado tutor y una entrevista con una persona voluntaria en grupos interactivos. A través de las entrevistas obtuvimos también información adicional sobre otros casos de la escuela, que en este caso es una escuela situada en un barrio con un nivel socioeconómico medio. Para analizar las Tertulias Literarias Dialógicas hemos recogido la información en una segunda escuela, en este caso situada en un barrio socialmente desfavorecido y con una alta proporción de alumnado inmigrante. Nos centramos para ello en el caso de una niña con discapacidad intelectual, sobre el que realizamos un relato de vida comunicativo con

la propia niña una entrevista en profundidad de orientación comunicativa con una de sus profesoras.

Asimismo, contamos para el análisis con información sobre GI y TLD recogida en 5 centros educativos ubicados en zonas diversas: desde zonas rurales en pedanías de grandes localidades, donde se da un alto índice de marginalidad, hasta centros inmersos en zonas urbanas de grandes poblaciones con gran riesgo de deprivación socio-cultural. En el conjunto de estos centros recogimos datos durante 24 meses con la participación de profesorado, voluntariado y familias de 9 unidades de Educación Infantil y Primaria. En concreto realizamos, por un lado, observaciones comunicativas de sesiones de GI y TLD, donde se discutió con voluntariado, familias y profesorado la influencia de estas actuaciones en el alumnado con NEE. Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas de orientación comunicativa con alumnado con necesidades educativas especiales, con familiares y con profesorado, todas ellas dirigidas a recoger cuestiones relativas al trabajo en GI y TLD y los cambios percibidos en el alumnado relación al trabajo en el marco de estas actuaciones.

3.2. Análisis de datos

Los datos recogidos han sido analizados desde el punto de vista de las interacciones que tienen lugar en estas AEE y que favorecen la inclusión de alumnado diverso, especialmente cuando participan en ellas alumnado con necesidades especiales. Con este objetivo se ha elaborado un cuadro de análisis formado por 3 categorías principales que se refieren a tres tipos diferentes de consecuencias que tienen en el aprendizaje las interacciones observadas:

- Interacciones que compensan y/o ayudan: incluimos aquí todas las interacciones que compensan dificultades específicas en la comprensión del contenido y/o en la realización de la actividad y que ayudan en la realización de la misma y en el aprendizaje.
- Interacciones que abren nuevas oportunidades de aprendizaje: nos referimos aquí a las interacciones que hacen posible que el alumnado participe activamente de actividades o situaciones de aprendizaje que no se darían fuera de estas AEE.
- Interacciones que amplían la participación activa y creativa del alumnado con necesidades especiales: en esta categoría encajan las interacciones que permiten no sólo avanzar en el propio aprendizaje sino contribuir al aprendizaje de los demás.

Estas categorías han sido creadas principalmente a través de un análisis inductivo de los datos (Creswell, 2002) guiado por el objetivo de identificar tipos de interacciones en el proceso de aprendizaje que facilitasen la participación del alumnado con dificultades y mostrasen un uso productivo del habla y el diálogo por su influencia positiva en el aprendizaje (Resnick, Asterhan, y Clarke, 2015). A partir de una primera revisión e interpretación de los datos recogidos, se definieron tres tipos de interacciones (ver Tabla 1), en las que se han tenido en cuenta, de manera transversal, quienes son los participantes de la interacción, pudiendo ser interacciones entre pares o con adultos (profesorado o voluntariado), así como otras características de las interacciones, tales como el diálogo igualitario o las altas expectativas, obteniendo un total de 9 categorías de análisis.

Tabla 1. Cuadro de análisis

	PARTICIPANTES EN LA INTERACCIÓN		
	Interacción entre iguales Diálogo igualitario, Altas expectativas, etc.	Interacción con adultos	
		Profesorado	Voluntariado
Interacciones que superan dificultades en el aprendizaje	1	4	7
Interacciones que abren nuevas oportunidades de aprendizaje	2	5	8
Interacciones que amplían la participación activa y creativa del alumnado con NEE	3	6	9

Fuente: Elaboración propia.

4. Interacciones que favorecen la inclusión a través de GI y TLD

4.1. Interacciones que superan dificultades en el aprendizaje

Los GI ofrecen la posibilidad de que madres, padres, vecinos, profesorado de apoyo, estudiantes universitarios y otras personas accedan al aula y participen activamente de los procesos de aprendizaje del alumnado. De esta manera, generan nuevos formatos de interacción y diversifican las interacciones de aprendizaje. A través de la diversidad de personas adultas en el aula, se multiplican y diversifican también las posibles interacciones de ayuda y solidaridad durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo a las observaciones de aula recogidas, predominan en los diferentes Grupos Interactivos interacciones de ayuda mutua entre el alumnado, y especialmente, destaca cómo esta ayuda se dirige también al alumnado que tiene más dificultades de aprendizaje. Ilustra este tipo de interacciones el caso de un aula mixta con alumnado de 5º y 6º de primaria de un centro ubicado en una zona socialmente compleja. La primera sesión de GI se llevó a cabo en el área de matemáticas durante 1:30 minutos. Durante todo el tiempo las interacciones entre el alumnado se centraron en la resolución de las tareas sin manifestar ningún tipo de enfrentamiento o conflicto entre ellos. Lejos de platearse desde una perspectiva del déficit, el nivel de las actividades era superior, incrementando así el reto cognitivo. Tras la sesión, las madres voluntarias que habían dinamizado la interacción y el diálogo en los pequeños grupos manifestaban como “increíble la manera en que se habían ayudado y respetado” (madre voluntaria).

Lo que es especialmente importante, es que el propio alumnado asume este tipo de interacciones de ayuda y solidarias con naturalidad, tal como hemos podido observar en otra de las aulas organizadas en GI en 5º de primaria. Es uno de los casos de alumnado con un excelente nivel académico, que tras observar cómo una compañera de su grupo con NEE muestra dificultades para realizar la tarea pide a la voluntaria cambiarse de sitio para acompañar y ayudar a esta niña. La naturalidad con la que se asumen este tipo de interacciones permite que la ayuda a quienes más lo necesitan pueda estar integrada en el propio funcionamiento del grupo y generalizarse a otras situaciones, como la manera habitual de relacionarse. Este tipo de interacciones conforman un contexto de apoyo donde en diferentes momentos cada niño y cada niña no cuenta sólo con sus capacidades individuales, sino también con las de los demás, que les pueden ser prestadas en cualquier momento (Pea, 1993; Wertsch et al., 1995). La investigación en aprendizaje

interactivo llevada a cabo en el Reino Unido durante más de cuatro décadas (Galton et al., 1999) ha destacado como un comportamiento propio de la enseñanza y aprendizaje interactivos la “búsqueda de ayuda” (*seeking help*). Este comportamiento aparece cuando el alumnado trabaja en grupo, especialmente si se incorporan los principios de una pedagogía social (Blatchford, Kutnick, Baines, y Galton, 2003). En el caso de los contextos de aprendizaje dialógico, como GI, observamos un comportamiento que va más allá de la búsqueda de ayuda, se trata de un ofrecimiento de ayuda espontánea, de altruismo, orientado a que el aprendizaje esté al alcance de todo el alumnado.

Asimismo, los GI proporcionan un espacio de interacción con miembros de la comunidad y personas adultas que no pertenecen al ámbito escolar, que ayudan al alumnado con las actividades de la clase. Su intervención con el alumnado con más dificultades va desde la ayuda puntual en algunos momentos a intervenir para ayudarles a centrar su atención y, de manera más importante, potenciar las interacciones, alentando la participación, y el apoyo mutuo dentro de cada grupo. Este tipo de interacciones se ve ejemplificado en una de las entrevistas con voluntariado, donde una de las voluntarias explica tanto ese rol de potenciar la ayuda mutua cuando no aparece espontáneamente como la naturalidad con la que los alumnos y alumnas la asumen: “Hoy no ha necesitado mucha ayuda. (...) Que si no sí que dices, ‘venga, uno de los que ha terminado, que se vaya con Inés y le vaya explicando’, y bueno, están encantados”. El voluntariado se convierte así en una pieza clave en la normalización y generalización de estas interacciones de ayuda.

Los GI hacen también replantear la función del profesorado de apoyo en la escuela. En los centros analizados se ha identificado un cambio en la cultura de centro y de la actitud de los profesores hacia la inclusión, cuestión que es necesario abordar desde la etapa de formación inicial del profesorado (Flores y Villardón, 2015; López, Echeita y Martín, 2009). En el caso de GI se prioriza que los apoyos específicos que un alumno o alumna necesite se ofrezcan dentro del aula durante la sesión para aprovechar al máximo las posibilidades de aprendizaje que se dan en ellos. Maestras de educación especial pueden trabajar con alumnado con discapacidades dando el respaldo y la ayuda necesaria dentro de un espacio de trabajo conjunto, sin necesidad de separar al niño o niña del grupo. Así, el centro puede reorganizar los horarios del profesorado para hacer que coincidan con GI. Es necesario destacar, no obstante, que en ocasiones estas ayudas específicas que se introducen dejan de ser necesarias mientras este alumnado está en GI. Las interacciones de ayuda con los pares y con el voluntariado transforman las dificultades de este alumnado en oportunidades reales de participación donde logran entender la actividad, resolver dudas y, en definitiva, aprovechar al máximo la sesión. Así, lo explicaba una maestra de educación especial en uno de los centros estudiados, en relación a una alumna con la que tenía muchas horas de refuerzo fuera del aula:

En el caso de esta alumna fue muy curioso porque además yo tenía muchas horas de apoyo con ella y fuera del aula (...) entonces (...), en lugar de sacarla en aquella sesión que hacen grupos interactivos, ¿por qué no entras con ella, dentro de clase? Y claro, es que fue un cambio... un cambio total. Porque ella veía que podía hacer cosas y también los otros veían que ella las podía hacer, no (...) no era la tonta de decir “es que no sabe hacer nada”, ¿no? y hubo un punto que casi mi figura ya tuvo que desaparecer porque los otros compañeros del grupo y con la persona voluntaria... yo poco a poco me fui retirando.

En TLD también observamos este tipo de interacciones que ofrecen ayuda al aprendizaje. Una de las actividades que requiere participar en una tertulia es elegir al menos una frase o párrafo del libro y preparar una intervención explicando por qué esa idea es interesante. En el caso de una niña con discapacidad intelectual, cuyo caso analizamos, que tenía un nivel de lectura entre 4 y 5 cursos inferior al de sus compañeros y compañeras, se mostraba incapaz de preparar esta intervención individualmente, ya que el nivel de complejidad de la lectura y de la tarea sobrepasaba su nivel de competencia lectora. Sin embargo, cuando esta tarea de lectura y de preparación de la intervención era compartida con una persona adulta o con un compañero o compañera, la niña era capaz de realizarla con éxito. Como ella misma explicaba, estas personas “a veces me ayudan a escribir y a veces a pensar”. Siguiendo las indicaciones de su compañera revisaba un párrafo, seleccionaba una idea y escribía lo que significa para ella. Además, mientras pensaba en el sentido de esa idea con su compañera, se daba cuenta de que podía conectarla con otros conceptos o situaciones que habían trabajado en otros libros, estableciendo, por ejemplo, comparaciones entre *La Eneida* y *Don Quijote*. Como resultado de estas interacciones de ayuda que andamian (Bruner, 1997) la comprensión y el razonamiento, esta niña ha conseguido hacer un gran avance tanto en comprensión lectora como en expresión oral, ambas capacidades que se trabajan intensivamente en las tertulias.

4.2. Interacciones que abren nuevas oportunidades de aprendizaje

GI y TLD no sólo contribuyen a apoyar el aprendizaje o la comprensión en actividades concretas, sino que crean las oportunidades para que se den nuevos aprendizajes o se desarrollen nuevas capacidades. Observamos el caso de un alumno con NEE, concretamente con grandes dificultades en la expresión escrita. Tras un trimestre sin lograr avanzar en la producción escrita, el trabajo en GI incrementó a la autoconfianza de este alumno que por primera vez en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura fue capaz de escribir un texto con coherencia. La importancia de esta situación va más allá de la realización de esa actividad en concreto, porque implica un logro, algo que, aunque con ayuda, desde ese momento es capaz de hacer. Ayudas como éstas proporcionadas en grupos interactivos por iguales o por adultos facilitaron que un alumno de 4º de primaria con un gran desfase curricular avanzase más allá de lo establecido para él en ese curso, o que una alumna de 3º de primaria que no conseguía aprobar o lo hacía muy justa empezara a sacar notables y sobresalientes.

En las TLD hemos podido observar avances similares respecto de la lectura. La alumna mencionada anteriormente empezó a participar de las tertulias cuando aún no sabía leer. En este contexto pudo, por un lado, enriquecerse de los debates que sus compañeros y compañeras tenían alrededor del texto; de esta manera, aunque ella no podía acceder individualmente al contenido del libro, sí que lo podía hacer a través de la lectura que habían hecho sus compañeros de clase. Por otro lado, esta posibilidad de conocer a través de sus compañeros lo que los libros explicaban hizo crecer en ella una gran motivación por aprender a leer. De esta manera, las TLD muestran que el alumnado es capaz de aprovechar una situación de aprendizaje que está más allá de sus capacidades individuales en un momento dado, porque puede apoyarse en las capacidades de otras personas y, a través de interacciones compartidas, desarrollar estas capacidades en su interior (Vygotsky, 1979). Ya en sexto curso de primaria, esta niña es capaz de leer, aunque su nivel continúa siendo marcadamente inferior al de los niños y niñas de su edad. Individualmente es capaz de leer sólo libros del nivel de primero o segundo de

primaria, sin embargo, en las TLD lee los mismos libros que sus compañeros y compañeras y los debate con ellos y ellas. Este caso nos muestra cómo las interacciones que tienen lugar en esta AEE permiten alcanzar nuevos hitos –como aprender a leer o leer libros de un nivel acorde a la edad– que no se alcanzan fuera de este contexto de aprendizaje.

Estos resultados nos muestran que no sólo las expectativas influyen en el aprendizaje sino también al revés, las expectativas hacia este alumnado se transforman cuando se les ofrecen oportunidades más ricas de aprendizaje porque tienen más apoyos disponibles y participan de más interacciones de aprendizaje. Lo que parecía imposible se hace posible, y eso cambia la autoimagen y autoconcepto del alumnado, así como la imagen y concepto que los demás, iguales y adultos, tienen de ellos, y que tiene a su vez tanta importancia en el aprendizaje. La apertura de nuevas oportunidades de aprendizaje que tiene lugar en GI y TLD supone, así, una alternativa a la práctica de las adaptaciones curriculares, especialmente cuando, centradas exclusivamente en las capacidades que un alumno muestra en un momento dado, constituyen adaptaciones excluidoras (INCLUD-ED Consortium, 2011) que limitan las oportunidades de aprendizaje. La atención a las necesidades especiales desde las AEE toma de referencia no sólo al individuo sino también el contexto donde éste aprende y se desarrolla. Esta perspectiva es la que permite responder de manera más efectiva a las necesidades especiales del alumnado, aumentar las expectativas y evitar la reducción del currículum.

4.3. Interacciones que amplían la participación activa y creativa del alumnado con necesidades especiales

Las AEE como GI y TLD hacen posible no sólo que el alumnado con más dificultades avance y de grandes saltos cualitativos en su aprendizaje gracias a la interacción con los otros. A través de estas actuaciones se consigue también poner de manifiesto lo que este alumnado puede aportar al aprendizaje y progreso del resto del grupo. En ocasiones, porque en la interacción se visibilizan habilidades que este alumnado tiene más desarrolladas, como ocurría en el caso de un alumno con un déficit intelectual importante que sin embargo tenía muy buenas habilidades manipulativas, y en este aspecto podía hacer de modelo y referencia para el resto del grupo. Como la profesora de educación especial nos explicaba:

Y por eso van bien los grupos interactivos, para que digan “uy, A. esto, ah mira qué bien que lo ha hecho”, porque por ejemplo es muy bueno manipulativamente, y hay cosas que los otros hacían peor y él en cambio lo hacía muy bien, entonces lo reforzabas, la tutora decía: “mirad qué bien lo de A., que bien hecho está”.

Otras veces, son las propias las interacciones las que han conseguido que el alumnado avance significativamente en las áreas donde tiene más problemas e incluso puede ayudar en ocasiones a sus compañeros. Este tipo de situaciones la ejemplificaba una maestra entrevistada con el caso de un niño con dislexia que, aunque en dificultades importantes en la lectoescritura, fue capaz de resolver mejor que algunos de sus compañeros y compañeras una actividad sobre verbos, y les explicó cómo la había hecho, contribuyendo así a su aprendizaje, de la misma manera que sus compañeros le habían ayudado en otras ocasiones a él.

Este tipo de interacciones se hace posible por el diálogo igualitario que tiene lugar en los GI, en base al cual se hace posible, por ejemplo, que intervengan para ayudar o corregir a un compañero o compañera en aquello que son más competentes, independientemente

de que sean ellos los que más habitualmente necesitan ayuda y tienen más dificultades; no hay roles preestablecidos que marquen de entrada quien ayuda o quien tiene razón, sino que en cada momento se ponen sobre la mesa todos los conocimientos y los mejores argumentos para que todos progresen en su aprendizaje.

En TLD, la misma niña que aprendió a leer gracias a la tertulia ha progresado cada vez más en su participación en el grupo. Mientras que en un principio era muy callada y estaba muy atenta, pero sin intervenir, poco a poco su capacidad de comprensión lectora ha mejorado, así como su seguridad y confianza, y empezó a hacer más intervenciones. Como relataban la propia niña y su profesora, con el tiempo sus intervenciones han dado lugar a debates muy intensos que sus compañeros y compañeras han seguido con mucho interés, sobre temas como el amor, la fidelidad o la capacidad de decidir de las mujeres. Estos debates no hubieran sido posibles sin la participación de esta niña, por lo que su aportación al grupo es insustituible, y así lo valoran sus compañeros y compañeras, como explica su profesora: “ha hecho intervenciones muy buenas, generando mucho debate, sobre la libertad de decidir (...) Ha hecho que en tertulias sea igual de valorada que los demás”. Estos casos nos muestran que, si bien poder observar los avances de este alumnado hace cambiar la imagen y las expectativas hacia ellos y ellas, poder aprender de sus aportaciones es aún más transformador, tanto de su propia autoconfianza como de la imagen que se genera los demás.

5. Conclusiones

El análisis de GI y TLD nos muestra que en estas dos Actuaciones Educativas de Éxito tienen lugar interacciones inclusivas para todo el alumnado, incluyendo aquél con más dificultades. Son interacciones generadoras de ayuda que consiguen superar o reducir dificultades en tareas concretas de aprendizaje, avanzar en aprendizajes nuevos superando expectativas basadas únicamente en las capacidades individuales, y hacer aportaciones que crean nuevas oportunidades de aprendizaje para los compañeros y compañeras. Estas mejoras se consiguen dentro del funcionamiento ordinario de estas prácticas, lo que encaja con un enfoque inclusivo, donde se da respuesta a las necesidades de alumnado diverso en un marco común y en relación a unas actividades y contenidos de aprendizaje compartidos (Carrington, 1999). Esto ocurre en unos contextos de aula donde profesorado, especialistas, familiares y otras personas de la comunidad colaboran para diversificar los apoyos al aprendizaje de todo el alumnado, en la línea de una concepción amplia de la idea de apoyo que se ha identificado como necesaria para avanzar hacia la inclusión (Sandoval, Simon y Echeita, 2012). A través de estas actuaciones se evitan los efectos negativos de la segregación y de la diferenciación de contenidos y actividades de aprendizaje, y aparecen oportunidades de aprendizaje que implican un reto cognitivo elevado, y que promueven mayores aprendizajes.

La importancia del contexto en el aprendizaje que vemos reflejada en estas actuaciones contribuye a superar mitos que cuestionan las posibilidades y alcance de la inclusión por centrarse en una perspectiva individual del déficit. Enfoques interactivos como los que se promueven a través de Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas permiten hablar de un modelo social de la discapacidad, que algunos autores han asociado a la inclusión (Chenoweth y Stehlik, 2004; Nind y Cochrane, 2002). En este modelo la discapacidad no depende única ni principalmente del déficit, sino que es modulada de manera muy importante por el contexto dentro y fuera de la escuela. En las Actuaciones

Educativas de Éxito este contexto está conformado por las interacciones y las oportunidades de diálogo que, en la línea de las actuales teorías del aprendizaje, potencian la elaboración conjunta de conocimiento, la argumentación y el razonamiento (Edwards y Mercer, 1987; Flecha, 1997; Wells, 1999). Estas interacciones y diálogos son lo que permiten transformar condiciones desiguales de partida porque, en palabras de Bruner, nos permiten ir más allá de lo que está establecido, lo que nos viene dado biológica o socialmente, para crear lo que es posible gracias a la cultura, es decir, a la interacción social (Bruner, 2012).

Referencias

- Aguilar, C., Alonso, J., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 31-44.
- Ainscow, M. (2003). El desarrollo de las escuelas inclusivas. En M. Ainscow (Aut.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (pp. 319-329). Madrid: Alianza Editorial.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., ..., Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership y Management*, 32(3), 197-213. doi:10.1080/13632434.2012.669648
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. York: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Anderson, R. C., Chinn, C., Waggoner, M. y Nguyen, K. (1998). Intellectually stimulating story discussions. En J. Osborn y F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 170-186). Nueva York: Guilford Press.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E. y Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153-172. oi: Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- Bruner, J. (2012). What psychology should study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268. doi:10.1080/136031199285039
- Chenoweth, L. y Stehlik, D. (2004). Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 59-72. doi:10.1080/1360311032000139467

- Clark, R. E. y Estes, F. (1998). Technology or craft: what are we doing? *Educational Technology*, 38(5), 5-11.
- Clark, R. E. y Estes, F. (1999). The development of authentic educational technologies. *Educational Technology*, 37(2), 5-16.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded. Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Durán, D. y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 141-160.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: the development of joint understanding in the classroom*. Londres: Methuen.
- Estes, F. y Clark, R. E. (1999). Authentic educational technologies: the lynchpin between theory and practice. *Educational Technology*, 37(6), 5-13.
- European Commission. (2011). *Communication from the EC. Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Bruselas: European Commission.
- European Council. (2010). *Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training*. Bruselas: European Council.
- Fisher, D., Roach, V. y Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78. doi:10.1080/13603110010035843
- Fitch, F. (2003). Inclusion, Exclusion, and ideology: special education students' changing sense of self. *Urban Review*, 35(3), 233-252.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational action for inclusion and social cohesion in Europe*. París: Springer Publishing Company.
- Flores, L. y Villardón-Gallego, L. (2015) Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(1), 43-61
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Pell, T. y Wall, D. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*. Londres: Routledge.
- García-Carrión, R. y Díez-Palomar, J. (2015) Learning communities: pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14, 151-166.
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi:10.1177/1077800410397802
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Herrero, C. y Brown, M. (2010). Distributed cognition in community-based education. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 253-268.

- Howe, C. y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 25-56. doi:10.1080/0305764x.2013.786024
- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Kirschner, P. A., Martens, R. L. y Strijbos, J. W. (2004). CSCL in higher education? A framework for designing multiple collaborative environments. En P. Dillenbourg (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 3-30). Boston, MA: Kluwer Academic.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Conceptions on the process of educational inclusion of students with learning disabilities in compulsory secondary education. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. Londres: Routledge. doi:10.4324/9780203464984
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. Londres: Routledge. doi:10.4324/9780203946657
- Molina, S. y Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in learning communities. *Psychology, Society y Education*, 2(1), 1-9.
- Molina, S. (2015). Alba, a girl who successfully overcomes barriers of intellectual disability through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927-933. doi:10.1177/1077800415611690
- Nind, M. y Cochrane, S. (2002). Inclusive curricula? Pupils on the margins of special schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 185-198. doi:10.1080/13603110110067217
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40, 392-412.
- Nystrand, M. y Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 142, 261-290.
- Nystrand, M., Gamoran, A. y Heck, M. J. (1993). Using small groups for response to and thinking about literature. *The English Journal*, 82(1), 14-22. doi:10.2307/820670
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. y Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue*. Nueva York: Teachers College Press.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: how schools structure inequality*. Londres: Yale University Press.
- Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 47-88). Nueva York: Cambridge University Press.
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos* 43(2), 295-309.
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R. y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. y Clarke, S. N. (Eds.). (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

- Rojas-Drummond, S. M. y Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, (1-2), 99-111. doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00075-2
- Sandoval, M., Simon, C. y Echeita, G. (2012). Analysis and critical evaluation of support teachers' functions from the standpoint of inclusive education. *Revista de Educacion*, 1, 117-137.
- UNESCO. (1990). *World declaration on education for all and framework for action*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Salamanca: UNESCO.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33,
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Boston, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós
- Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*. Boston, MA: Cambridge University Press.

Breve CV de los autores

Rocío García Carrión

Investigadora Bizkaia Talent en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. Como investigadora Marie Curie en la Universidad de Cambridge ha desarrollado su línea de investigación en aprendizaje dialógico, interacción en el aula y el desarrollo intelectual y social del alumnado. Coordinó el trabajo científico del proyecto *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (FP6, Comisión Europea), ha sido investigadora principal del proyecto *Children's Personal Epistemologies: capitalising on children's and families' knowledge for effective learning and teaching* (FP7, European Commission). Ha publicado en revistas científicas de impacto científico. Preside la Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE) y es miembro del consejo de WERA (World Educational Research Association). Email: rocio.garcia@deusto.es

Silvia Molina Roldán

Psicóloga y doctora en Pedagogía, profesora en el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España) e investigadora del grupo de investigación MEDIS de la Universitat Rovira i Virgili y del centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona. Su principal línea de investigación se centra en la inclusión del alumnado con necesidades especiales en las comunidades de aprendizaje. Ha participado en proyectos de investigación como *INCLUD-ED. Strategies for inclusion*

and social cohesion in Europe from education (FP6, Comisión Europea), *IMPACT-EV. Evaluating the impact and outcomes of EU SSH research* (FP7, Comisión Europea), y *SALEACOM. Overcoming Inequalities in Schools and Learning Communities: Innovative Education for a New Century* (H2020, Comisión Europea). Email: silvia.molina@urv.cat

Luis Antonio Grande López

Maestro de Educación Primaria, Educación Infantil y Audición y Lenguaje y es asesor de Educación Primaria en el Centro de Profesorado de Jerez de la Frontera responsable del área de Comunidades de Aprendizaje. Ha ejercido su función docente fundamentalmente en intervenciones de audición y lenguaje con alumnado con NEE y en Educación Infantil, durante 18 años. También ha coordinado proyectos de innovación educativa sobre la intervención con alumnado con Trastornos del Espectro Autista desde una perspectiva inclusiva, así como un proyecto de investigación educativa sobre el desarrollo de la función simbólica en alumnado con NEE. Email: luis.grande.edu@juntadeandalucia.es

Nataly Buslón Valdez

Investigadora predoctoral en el Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía, Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales y en el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona. Licenciada en Sociología por la Universidad de la República (Uruguay), Máster en Investigación en Sociología y doctoranda en Sociología en la Universidad de Barcelona. Ha sido consultora del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y asistente investigación del Ministerio de Desarrollo Social, Departamento Evaluación y Monitoreo (MIDES) de Uruguay y actualmente es ayudante de investigación en los proyectos *IMPACT-EV. Evaluating the impact and outcomes of EU SSH research* (FP7, Comisión Europea) y *ERASMUS+*. Email: nataly.buslon@ub.edu

Metanoia en Atención Temprana: Transformación a un Enfoque Centrado en la Familia

Metanoia in Early Intervention: Transformation to a Family Centered Approach

Robin McWilliam

University of Tennessee

¿Cómo aconteció? ¿Cómo fue posible que la atención temprana para niños muy pequeños con discapacidades se distanciara tanto de la familia, se transformara en algo tan clínico y tan alejado de la ciencia? En este artículo, abogo por el uso de un enfoque centrado en la familia para la atención temprana, basado en la literatura científica relativa el tema. Describo algunas prácticas específicas para implementar este enfoque como asimismo algunos instrumentos para determinar la fidelidad con las que éstas se llevan a cabo. Finalmente, analizo cómo este campo de estudio se está transformando mediante una asociación entre la oportunidad (Modelo Basado en Rutinas) y un cambio de mentalidad (Metanoia).

Descriptores: Atención temprana, Prácticas centradas en la familia, Modelo basado en rutinas, Entrevista basada en rutinas, Entornos naturales, Asesoramiento familiar.

How did it happen? How did early intervention for young children with disabilities become so divorced from the family, so clinical, and so removed from science? In this article, I argue for a family-centered approach to early intervention, based on the literature. I describe some specific practices for implementing this approach as well as some instruments to measure the fidelity with which the practices are used. Finally, I discuss how the field is being transformed by a partnership between opportunity (the Routines-Based Model) and a changing mindset (Metanoia).

Keywords: Early intervention, Family-centered practices, Routines-based model, Routines-based interview, Natural environments, Family consultation.

*Contacto: robin@mcwilliamconsulting.com

Introducción

Un enfoque centrado en la familia implica llevar a cabo 4 tareas:

- Los profesionales deben interactuar con las familias de manera amistosa, respetuosa, apoyándoles y respetando sus decisiones;
- Los profesionales deben proporcionar a las familias oportunidades para tomar decisiones significativas acerca de la atención temprana que reciben;
- Los profesionales deben satisfacer las necesidades de las familias más allá del desarrollo y aprendizaje del niño (McWilliam, 2010a), y
- Los profesionales deben aprovechar las oportunidades de aprendizaje que las familias proporcionan a sus hijos (Dunst, Raab, Trivette y Swanson, 2010).

En la evolución de la atención temprana han influido ámbitos como la rehabilitación, la psicología, la medicina, y la educación generando la idea de que un niño entre su nacimiento y los 6 años de edad podría pasar una hora a la semana con uno o más profesionales (con cada uno de ellos) y esto supondría una diferencia en el desarrollo y aprendizaje del niño. Este método directo y práctico transgrede lo que sabemos acerca de la forma en que aprenden los niños. Los niños aprenden mediante interacciones permanentes con personas y objetos, distribuidos en el curso del tiempo, a través de todo el día y la semana. Los niños pequeños no aprenden en formatos de lecciones o sesiones del modo que lo hacen niños de mayor edad (Gopnik, Meltzoff y Kuhl, 1999).

Los padres y otras personas encargadas de proveer cuidado infantil que pasan tiempo con niños pequeños les enseñan más de lo que la gente se da cuenta. De hecho se ha observado en niñas de 4 años de edad cómo participan en conversaciones más significativas con sus madres que con sus profesores (Tizard y Hughes, 2008). Con niños en atención temprana, se han encontrado beneficios positivos para ellos cuando sus familias utilizaban actividades rutinarias como fuentes de oportunidades de aprendizaje pero esto no ocurría cuando los *profesionales* insertaban *sus* intervenciones en las rutinas diarias (Dunst, Bruder, Trivette y Hamby; 2006). Este hallazgo es una advertencia importante acerca de la noción popularmente conceptualizada como instrucción incrustada (*embedded instruction*) (Van Der Heyden, Snyder, Smith, Sevin y Longwell, 2005). Los niños con carácter difícil/ con dificultades son especialmente sensibles a los efectos tanto de la calidad parental como la del cuidado de los niños (Pluess y Belsky, 2010). En realidad, la sensibilidad maternal temprana, especialmente antes que el niño cumpla 36 meses de edad, era un predictor positivo de resolución de problemas sociales y de la presencia de menores respuestas agresivas en preescolar y primer curso de educación primaria (Raíces y Thompson, 2008). Por consiguiente, los ambientes que crean las familias, incluyendo la forma en que le hablan y leen a sus hijos, cómo juegan con ellos, y cómo les enseñan tienen una poderosa influencia en el desarrollo y aprendizaje del niño.

Las familias se benefician de su propia red informal de apoyo, como amigos, familia, y vecinos, y también del apoyo formal proveniente de profesionales de atención temprana.(Steel, Poppe, Vandeveld, Van Hove y Claes, 1995). Ser amable con las familias parece ser algo natural en las intervenciones tempranas y en el asesoramiento

familiar en atención temprana (McWilliam et al., 1995), y esto, en efecto, es necesario, pero es insuficiente. En los Estados Unidos la ley de atención temprana (Acta de Educación para Personas con Discapacidades, 2004), recoge la necesidad de proveer servicios de capacitación y asesoramiento familiar (Turnbull et al., 2007). Estos servicios, sin embargo, no son la cuestión. (Trivette, Dunst y Deal, 1997): son los profesionales que trabajan con las familias los que deberían evaluar, facilitar, y proporcionar apoyo a las familias. En consecuencia, la razón fundamental para aplicar el enfoque-centrado en la familiar al campo de la atención temprana se debe a la forma en que aprenden los niños, al hecho de que las familias ya están proporcionando oportunidades de aprendizaje en ambientes naturales, y el apoyo a las familias se traduce en resultados positivos.

1. Revisión de la literatura

El experto principal en prácticas centradas en la familia ha sido Carl Dunst (2011) quien las definió de la siguiente manera:

Las prácticas centradas en la familia tratan a las familias con dignidad y respeto; proporcionan a los miembros de las familias información necesaria para tomar decisiones y opciones informadas; activamente involucran a las familias en la obtención de recursos y apoyos; y los profesionales saben responder y ser sensibles a las demandas e intereses de la familia¹.

Los conceptos de Dunst sobre centrarse en la familia han evolucionado a partir de la teoría del apoyo social (Langford, Bowsher y Lillis, 1997); desde una noción pragmática de que apoyar a las familias es la forma de utilizar los activos naturales de las familias, tales como las oportunidades de aprendizaje que ellas crean en sus rutinas diarias (Dunst et al., 2010); y de la teoría de apoyo en servicios humanos (Dunst, Boyd, Trivette y Humby, 2002). Tanto en la diferencia como en el acuerdo común, Ann Turnbull ha abordado la misma idea, la acción de centrarse en la familia, en función de la teoría de sistemas familiares (Broderick, 1993). La calidad de la vida familiar como resultado (Poston et al., 2003), y la noción de que ser amable con las familias no es suficiente (Turnbull et al., 2007). En la teoría de sistemas familiares, se considera que lo que afecta a un miembro de la familia afecta a todos los miembros en algún grado. Por esta razón, en atención temprana es importante garantizar que el cuidador principal del niño tenga el apoyo que necesita para llevar a cabo las tareas parentales de manera positiva, alegre y en la que se promueva el desarrollo. Si la calidad de vida familiar es una meta de la atención temprana, como lo han expresado algunos expertos (Park et al., 2003), necesitamos herramientas que permitan su medición.

Turnbull ha desarrollado la Escala de la Calidad de Vida Familiar (FQOL), la cual comprende 6 factores personales individuales (recibir apoyo, bienestar emocional, salud, ambiente físico, productividad, y bienestar social) y 4 factores familiares (vida cotidiana

¹ Esta definición transmite el mensaje pero lo expresa correctamente por ejemplo, las prácticas no tratan de ningún modo a las familias; es el usuario de las prácticas quien lo hace, ni tampoco las prácticas proporcionan nada o no involucran activamente a nadie. La última parte no encaja en la oración, porque no hay verbo. Esta definición debería decir: "los profesionales que emplean prácticas centradas en la familia tratan a las familias con dignidad y respeto; proporcionan a los miembros de las familias la información necesaria para tomar decisiones y opciones informadas; activamente involucran a las familias para obtener apoyo y recursos, y son sensibles y flexibles para responder a las demandas e intereses de la familia".

familiar, interacción familiar, bienestar económico y rol parental) (Zuna, Selig, Summers y Turnbull, (2009).

Este trabajo está en la línea de los amplios estudios sobre calidad de la vida familiar de Verdugo (Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012) y Giné (Balcells-Balcells, Giné, Guardia-Olmos y Summers, 2011), en España. En cambio, he desarrollado una escala específicamente para la atención temprana, denominada la Escala para la Calidad de Vida Familiar (FAQOL), con sólo 4 factores : Acceso a la Información y Servicios, Relaciones Familiares, Funcionamiento del Niño, y Satisfacción General con la Vida (García y McWilliam, 2014). Turnbull, junto con muchos colegas, ha sostenido que la calidad de vida familiar mejoraría con un mayor uso de apoyos supuestamente proporcionados por el estado directamente a las familias, como capacitación y orientación familiar (Acta de Educación para Personas con Discapacidades, 2004)

Mi contribución a la comprensión del concepto centrado en la familia ha girado en torno a tres prácticas claves (McWilliam, 2010a). En primer lugar, desarrollar un eco-mapa para entender que la ecología familiar ha logrado que los profesionales y las familias centren su mirada en la importancia de la red de apoyo informal de la familia (McWilliam, 2010c). En segundo lugar, llevar a cabo una Entrevista Basada en Rutinas ha demostrado ser un valioso apoyo para las familias a la hora de identificar objetivos específicos para sí mismas y sus hijos (Boavida, Akers, McWilliam y Jung, 2015). En tercer lugar, utilizar el asesoramiento familiar ha ofrecido a los profesionales una estructura para ayudar a las familias a reflexionar en torno los intereses y habilidades de sus hijos a la hora de enfrentarse a las demandas de las rutinas diarias (McWilliam, 2010d). La siguiente sección analiza estas y otras prácticas que constituyen un modelo de atención temprana centrada en la familia.

2. Prácticas

Un enfoque centrado en la familia significa que todas las actividades de intervención temprana se llevan a cabo con la meta común de fortalecer a las familias. Uno no puede simplemente ser amable con las familias y suponer que eso es todo lo que se requiere. Ni tampoco puede uno realizar una actividad, como preguntarle a las familias qué metas ellos desean para sus hijos, y asumir que eso le da al programa el carácter de centrado en la familia. Un enfoque holístico significa que todo apunta hacia el resultado, pero un enfoque no puede ser simplemente un modo de pensar (mentalidad) (Fitzgerald, Ryan y Fitzgerald, 2015). Esta mentalidad o actitud tiene que articularse en forma de prácticas, de modo que podamos observar y medir la implementación de acciones centradas en la familia. Esta perspectiva conductual –basada en una lectura simple del modo de pensar de los profesionales– se aleja de la naturaleza recíproca del modo de pensar o actitud y la práctica o conducta, como se muestra en la figura 1. Mientras uno podría argumentar que tenemos que cambiar el modo de pensar para lograr que la gente haga lo adecuado, mi modelo se basa en la idea de que este proceso puede ser poco eficaz y entrañar riesgos. Más bien, deberíamos enseñarles a las personas a llevar a cabo prácticas centradas en la familia, y luego sus modos de pensar avanzarán en esa dirección.

En consecuencia, el Modelo Basado en Rutinas de atención temprana tiene siete prácticas centrales que constituyen un paquete. Este paquete es individualizado para la familia, lo cual es el objetivo de la evaluación de necesidades y de la fase de planificación

de la intervención. La fase consiste en comprender la ecología de la familia, determinar las necesidades funcionales para las competencias cotidianas y la vida familiar, y establecer metas funcionales y familiares. La siguiente fase es proveer apoyo, también conocido como “servicio”. Esto implica organizar quién proporcionará el apoyo, cómo se proveerá el apoyo, y para quién. Una versión simplificada del Modelo Basado en Rutinas (RBM) se muestra en la figura 2 (McWilliam, 2010c).



Figura 1. Naturaleza recíproca de la actitud y la conducta
Fuente: Elaboración propia.

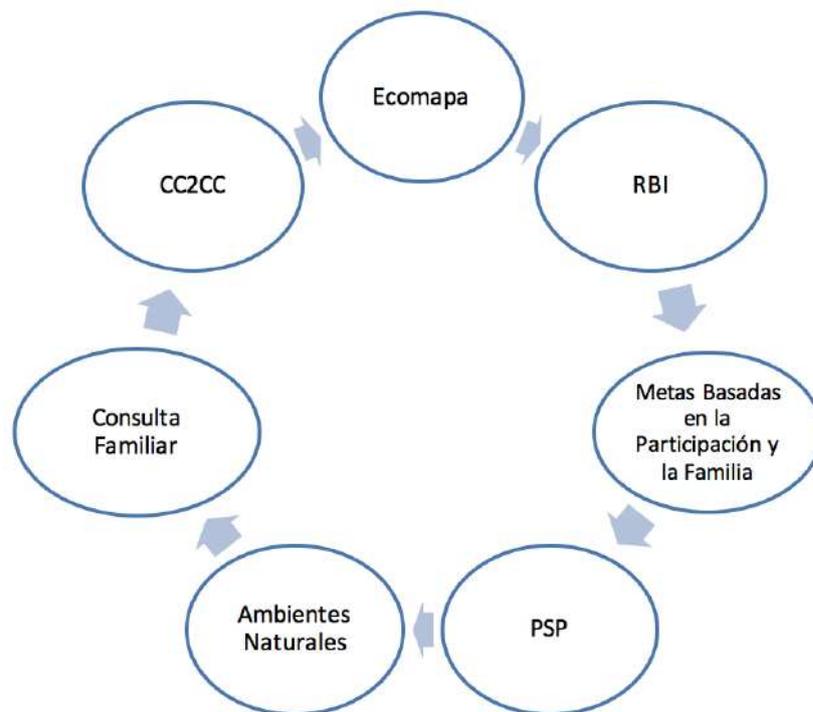


Figura 2. Modelo Simplificado Basado en Rutinas
Fuente: Elaboración propia.

Para entender la ecología familiar, se construye un ecomapa de la familia (Jung, 2010). Ello nos indica quién vive con el niño, sus apoyos informales, sus apoyos formales, y sus apoyos intermedios. Dibujamos un diagrama indicando la cantidad de apoyo, utilizando tres niveles de grosor de las líneas proporcionada por cada una de estas personas.

También mostramos si un miembro de la red es una fuente de estrés. Los ecomapas son particularmente importantes para mostrar apoyos informales, sin embargo la atención temprana está casi siempre focalizada en los apoyos formales – qué servicios podemos asignar a una necesidad (Trivette et al., 1997; Turnbull et al., 2007). El tamaño de la red informal no necesariamente indica más apoyo. Por ejemplo, en un estudio de familias y redes de apoyo informal en Portugal, la mayoría de las familias con hijos recibían poco apoyo, pero aquellas que sí lo recibían éste provenía fundamentalmente de los padres (abuelos de los niños), especialmente por parte de la madre (Wall, Aboim, Cunha y Vasconcelos, 2001), cuando surge una necesidad, lo primero que observamos es el ecomapa para ver si un apoyo informal o intermedio puede satisfacerla. A esto lo denominamos *sacar de repente el ecomapa*.

En segundo lugar, desarrollamos una Entrevista Basada en Rutinas (RBI) para a) establecer una relación con la familia, b) obtener una rica y amplia descripción del funcionamiento del niño y la familia y c) finalizar con una lista de objetivos funcionales y familiares elegidos por la familia (McWilliam, Casey y Sims, 2009). Aún cuando la estructura básica de la Entrevista Basada en Rutinas (RBI) implica preguntar a las familias acerca de la participación de los niños, su autonomía, y sus relaciones sociales en el desarrollo de las rutinas cotidianas, también identifica necesidades familiares. Típicamente, la Entrevista Basada en Rutinas (RBI) da lugar a 10-12 objetivos, la mayoría de los cuales son del niño, mientras que el resto son objetivos a nivel de familia (e.g. relacionados con necesidades básicas de la familia o a necesidades que enriquecen las vidas de los padres, como, por ejemplo, tiempo para sí mismos, más educación, o deseos relacionados con el trabajo).

Al final de la Entrevista Basada en Rutinas (RBI), las familias escogen objetivos que los profesionales escriben posteriormente en este modelo, ya sea como objetivos para niños basados en la participación o para los objetivos familiares. Un ejemplo del primer caso podría ser: *Eric participará en tiempo de juego, en el momento de preparar la cena, y en el momento de ir a dormir tratando de alcanzar objetos que él pueda ver u oír. Sabremos que él puede hacer esto cuando extienda sus brazos para hacer que un objeto suene o se mueva, 5 veces durante el tiempo de juego, en el tiempo de preparación de la cena, o en el momento de irse a la cama durante tres días consecutivos*. La familia quería que Eric pudiese jugar con objetos; esto sucedió cuando analizaron el tiempo de juego, el tiempo de preparación de la cena, y el tiempo de irse a la cama –tres de sus rutinas– y su problema era que no alcanzaba las cosas. También decidieron que el criterio a) de logro sería 5 veces en la rutina, b) que para el criterio de generalización sería solamente una de estas rutinas en un día, y c) que el criterio de mantención sería tres días consecutivos. Un ejemplo de una meta familiar podría ser *Brittany tendrá una hora para sí misma un día por semana, sin ninguna responsabilidad de cuidado de niños, durante tres días consecutivos*. Nuevamente, ella decidió continuar con este objetivo y con el criterio.

La cuarta práctica es el uso de un proveedor de servicios primarios (PSP), el cual es un profesional estable que trabaja con la familia en todas las necesidades del niño y la familia, a diferencia del enfoque multidisciplinar, en el cual profesionales de manera separada trabajan más o menos con la misma frecuencia que los otros, focalizándose sólo en sus áreas de experticia (McWilliam, 2010b; Shelden y Rush, 2010, 2013). Un estudio de 777 familias hispanas reveló que trabajar con más de un profesional, por lo general, indicaba una menor calidad de vida familiar (García Grau y McWilliam, 2014). En este

enfoque, la familia tiene la oportunidad de iniciar una sólida relación con un profesional, quien apoya integralmente al niño y la familia. Cuando ese proveedor de servicios primarios (PSP) necesita ayuda, él o ella puede obtenerla a través de diversos métodos de contacto con otros miembros del equipo, incluyendo la visita conjunta al hogar. Organizar servicios para proporcionar a la familia un proveedor de servicios primarios (PSP) reconocer explícitamente la importancia de la relación entre la familia y un profesional.

Los servicios se encuentran en los lugares donde estaría el niño si este no tuviera una discapacidad (Woods, Wilcox, Friedman y Murch, 2011). Estos lugares son considerados entornos naturales o ambientes menos restrictivos. La ley norteamericana dictamina que estos entornos deberían usarse cada vez que sea posible, con el fin de garantizar que los niños con discapacidades y sus familias no sean derivados a espacios segregados de educación especial. El principio de inclusión, en el Modelo Basado en Rutinas (RBM), se extiende hasta proporcionar a las familias una vida tan “normal” como sea posible, en la creencia de que no deberíamos hacer anormal la vida familiar más allá de lo necesario en la forma que proveemos servicios (Bailey y McWilliam, 1990; Nirje, 1995). El uso de entornos naturales e inclusivos es fundamental pero no obligatorio para la implementación del Modelo Basado en Rutinas. Estoy trabajando con varios países donde el primer paso es tener médicos que adopten un enfoque centrado en la familia, incluso si ellos salen de sus clínicas. Cuando a los médicos se les informó que trabajarían en entornos naturales, vimos que un simple cambio de lugar en sí y de por sí, no resuelve el problema de cómo se deberían proveer los servicios. Muchos médicos simplemente desplazaron sus prácticas clínicas y del modelo médico al lugar donde se encontraba la sala de estar.

El fundamento principal para proveer servicios en entornos naturales es tanto conceptual como ético. El conceptual hace referencia a que los servicios deberían ser tan cómodos y relevantes para las familias como sea posible. Un enfoque basado en lo clínico transferido al lugar donde está la sala de estar es un lugar cómodo pero no necesariamente relevante, si el médico está trabajando en destrezas que no son importantes en la vida real del niño y si los padres son meramente observadores, o ni siquiera eso.

El principio ético hace referencia a que las personas con discapacidad deben participar en todos los espacios que existen en la sociedad al igual que el resto de los ciudadanos y no en lugares segregados. Los educadores tienden a comprender esta idea, gracias a la historia de la inclusión educacional, pero está menos presente en las posturas de los profesionales de la salud vinculados con lo clínico, tales como pediatras, terapeutas ocupacionales, y logopedas, incluso los psicólogos, con su historia de terapias basadas en lo clínico. Estas disciplinas tienen una historia de atender a las personas en ambientes especializados. Los llamados domiciliarios son ya cosa del pasado. Por consiguiente no es inmoral en el modelo médico esperar “pacientes” que vengan a la oficina, a la clínica, o al hospital. En realidad, estas instituciones asumen una significativa importancia. Las denominamos los templos de la atención temprana: centros de rehabilitación, programas para niños con autismo, hospitales, clínicas. A menudo son bonitas, cómodas, a veces

arquitectónicamente interesantes², y donde para los profesionales es costoso salir o ir a visitas domiciliarias o comunitarias. Recluirse en estos templos es, sin embargo, probablemente opuesto al principio de trabajar en entornos naturales, en donde se debe trabajar de una forma particular de con las familias.

Cómo los profesionales interactúan con las familias es más complicado de lo que uno podría pensar. La mayoría de los profesionales son cariñosos con las familias, tratándolas con respeto y amabilidad, lo cual no es difícil de hacer, hasta que surge un conflicto. Pero ser agradables con las familias no es nuestra principal razón para estar allí. Es garantizar que las familias tengan conocimientos y destrezas para educar a sus hijos para que alcancen los mayores niveles de funcionamiento y lograr la máxima calidad de vida para la familia, aspectos que están relacionados (García Grau y McWilliam, 2014). Como lo indican mis comentarios previos, no todos los profesionales que han hecho suyo este rol han asumido que este era intervenir directamente con el niño. Pero, los profesionales que sí comprendieron la importancia de desarrollar competencias en las familias, apenas sabían cómo lograrlo.

Tradicionalmente, parecía una tarea fácil: Los profesionales solían reunirse con las familias, decidir qué problemas necesitaban ser abordados, efectuar recomendaciones para intervenciones para que la familia llevase a cabo y evaluara la forma en que los padres habían actuado y *qué progreso habían logrado los niños. Este enfoque pedagógico, donde la educación de adultos se realizaba como si los padres fuesen niños, esencialmente utilizaba asesoramiento de expertos* (Graham, 1998).

Sin embargo en el Modelo Basado en Rutinas (RBM), el asesoramiento familiar es el rótulo aplicado a un enfoque de asesoramiento colaborativo. En el asesoramiento colaborativo, el asesor (e.g. visitante domiciliario) y el asesorado (e.g. padres) deciden conjuntamente cuál es el problema, en conjunto deciden cuál debería ser la intervención, y si la intervención ha sido exitosa, tanto en la ejecución de la intervención por parte de los padres como en el progreso del niño. El asesoramiento no es malo, a pesar de algunos escritos en este campo (Rush y Shelden, 2011); el mal asesoramiento es malo. El buen asesoramiento, que en nuestro campo se refiere al asesoramiento colaborativo, es bueno. He utilizado el término asesoramiento familiar para destacar al asesorado en particular porque la orientación se focaliza en la ejecución de las rutinas del niño y en las necesidades de la familia. El asesoramiento familiar es similar al coaching tal como lo describen Rush y Shelden (2011); existen algunas diferencias técnicas pero esencialmente ambas implican un enfoque andragógico (Knowles, 1978), un énfasis en el funcionamiento del niño en el contexto de las rutinas, y una comprensión de que toda la intervención ocurre entre las visitas de profesionales. Un rasgo esencial del asesoramiento familiar es formular muchas preguntas antes de ofrecer una sugerencia, de modo que es más probable que la sugerencia esté en la dirección correcta y que la familia se sienta como un colaborador significativo, empoderando de este modo a la

² Algunos ejemplos son la Fundación Teletón Paraguay Asunción con su cautivante arquitectura diseñada por el Gabinete de Arquitectura y su uso de materiales reciclados durante todo el tiempo; La Asociación del centro de rehabilitación do Porto do Porto de Parálisis Cerebral en Alameda de Cartes, con su motivo o diseño de colmena en el techo, su prominente aunque inconveniente rampa del salón principal, y su sobrevalorada superficie cuadrada; LÁlquería, el Centro de Atención Temprana de la Universidad Católica de Valencia, el cual incluye una ventana de cristal en murallas romanas en el espacio lúdico del patio para niños y el Instituto Siskin para Niños en Chatanooga, con su impresionante entrada de vidrio, museo de artefactos religiosos, y salas de clase inspiradas en Reggio Emilia. En Siskin, se debería decir, el equipo de atención temprana ni siquiera tiene oficinas en el edificio; ellos trabajan desde sus hogares, en comunidades.

familia (i.e desarrollando su competencia y confianza). Este empoderamiento ayuda a la auto-eficacia de la familia, haciéndola más autónoma y auto-suficientes a medida que el tiempo transcurre (Koren, DeChillo y Friesen, 1992; Lloyd y Dallos, 2008; Trivette, Hamby y LaPointe, 1996).

No sólo las familias, sino los profesores de los niños reciben asesoramiento colaborativo. Cuando los profesionales de atención temprana se presentan en una sala de clase de un niño, las reacciones de los profesores pueden ir desde el disgusto hasta la apatía y hasta la alegría. Los profesores disgustados podrían haber encontrado al terapeuta (término que usaré por comodidad pero que incluye a los profesores de educación especial) como un superior que actúa o problemático. Los profesores apáticos podrían haberles encontrado irrelevantes o incomprensibles. Los profesores alegres podrían haberles encontrado amigables, atentos, relevantes y comprensibles.

En el Modelo Basado en Rutinas (RBM) entrenamos a las personas que visitan las salas de clases en reglas de asesoramiento, en asesoramiento colaborativo, y en un método de terapia integrativa denominada *individualizada dentro de rutinas*. En este último método, una logopeda y, por ejemplo, podría ir a una sala de clase, oficialmente a “trabajar con” Domingo, quien tiene significativos atrasos en la comunicación. Domingo está jugando solo, su nivel de participación es bastante simple, en el sentido de que está haciendo desplazar animales de granja de juguete por toda la sala en una manera bastante repetitiva. La logopeda evalúa la situación y habla con el profesor. Es tiempo de juego libre, y Domingo escogió para jugar esos juguetes. Otros niños están cerca pero ninguno interactúa con él. La terapeuta del lenguaje y la profesora hablan durante un minuto acerca de la estrategia que acordaron la semana anterior. Para lograr que otro niño se una al adulto y Domingo en el juego, y con el adulto retirándose luego, para promover la interacción entre pares. La profesora dijo que ella no había podido retirarse, porque, tan pronto como lo hizo, el otro niño también dejó de interactuar con Domingo. Los profesionales se preguntaron si la estrategia había sido la correcta después de todo. La logopeda dijo que haría el intento de ver si podía hallar un ajuste que pudiera funcionar. Mientras la profesora hablaba con algunos niños que estaban cerca, la terapeuta del lenguaje se unió a Domingo en el juego en el que estaba involucrado. Esto fue también, por supuesto, la rutina de la profesora (i.e tiempo de juego), un punto muy importante. Domingo permitió que la logopeda jugara con él. Ella luego llamó a otro niño quien se acercó alegremente. Ella hizo que los niños dividieran los animales de juguete. Domingo fue el pastor de ovejas y el otro niño el criador de cerdos. En lugar de simplemente retirarse y dejar que los niños desarrollasen una situación lúdica, ella construyó para ellos un escenario. Le preguntó a Domingo dónde quería colocar a las ovejas. Domingo apuntó hacia el granero. Le preguntó a otro niño dónde quería colocar a los cerdos. El niño dijo el corral. La logopeda dijo que eso implicaba mucho trabajo para el pastor de ovejas si lo hacía solo y también para el criador de cerdos. Ella le preguntó a Domingo quién podía ayudarlo a trasladar todas las ovejas. Domingo apuntó hacia el otro niño. La logopeda le preguntó al otro niño si estaba de acuerdo. El niño dijo que sí y agregó: “Luego Domingo me ayuda a trasladar a los cerdos”. La logopeda dijo que era una buena idea y resumió el plan: “Tu ayudarás a Domingo a trasladar las ovejas al granero, y, Domingo, tu le ayudarás a llevar los cerdos al corral, de acuerdo chicos”. Con eso, ella se retiró lo suficiente como para indicar que ya no era parte del contexto de juego pero lo suficientemente cerca para poder observar.

Esta experiencia fue exitosa y la logopeda se aseguró que la profesora pudiera ver y brevemente revisó lo que había hecho. Esto es lo que se denomina *individualizado dentro de las rutinas*: unirse al niño en cualquiera actividad en que el niño esté involucrado y entrelazar la intervención dentro de dicha actividad, asegurándose de establecer comunicación con la profesora.

3. Evaluación del programa

Para determinar si las prácticas están siendo correctamente implementadas y están teniendo los efectos deseados, el Modelo Basado en Rutinas (RBM) ayuda a los programas a evaluar su trabajo. Determinar si los profesionales están haciendo lo que planeaban hacer y la calidad de dichas prácticas es evaluación formativa. Determinar los efectos es evaluación sumativa. La figura 3 muestra un plan simple pero común para que los programas implementen el modelo.

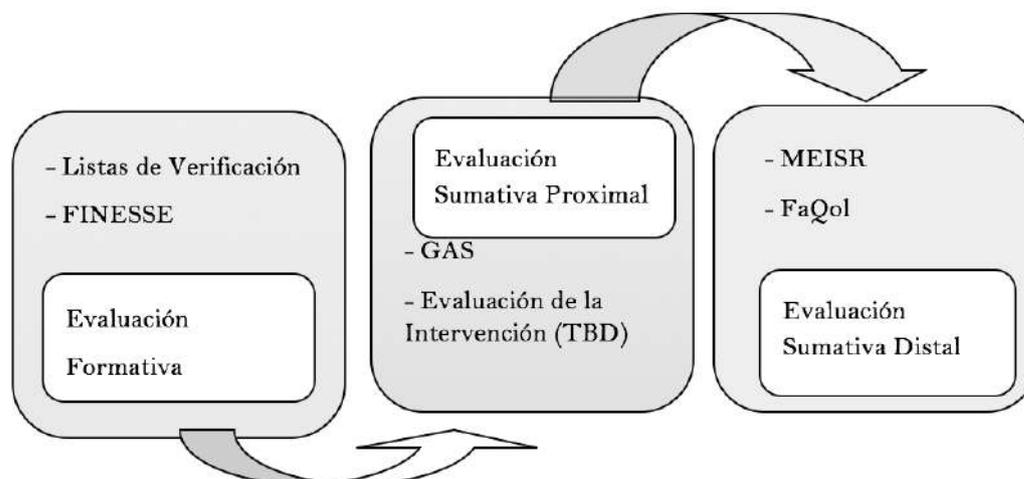


Figura 3. Plan de implementación del modelo

Fuente: Elaboración propia.

Las listas de verificación son el soporte principal del Modelo Basado en Rutinas (RBM). Estas especifican lo que se debe hacer, proporcionan un recordatorio para los profesionales, son una plataforma para la capacitación, y proporcionan datos confiables para la implementación. Tenemos listas de verificación para todas las principales prácticas (e.g. diseño de ecomapas, implementación de Entrevistas Basadas en Rutinas (RBIs), realización de visitas al hogar basadas en el apoyo). Cada lista de verificación tiene acciones que el profesional debiera llevar a cabo, asegurándose de recoger las destrezas importantes, basadas en la evidencia que están involucradas en la práctica, pero dejando espacio para el ajuste individual a cada niño, familia, o sala de clase. El profesional lee la lista de verificación para comprender lo que se espera. Un dicho común es *Usted no puede esperar que la gente haga algo si usted no les dice que lo hagan*. La lista de verificación les dice cómo hacerlo (Boavida et al., 2015; Casey y McWilliam, 2011; Gawande, 2010). Algunas listas de verificación en la vida real son leer-hacer, como una receta (Gawande, 2010). Otras son hacer-leer, como las listas de embalaje. Muchas sirven para ambas funciones: las leemos para saber qué hacer y luego las releemos para garantizar que hicimos todo. Nuestras listas de verificación son similarmente utilizadas

para guiar y revisar la conducta y, incluyendo los auto-chequeos. Por ejemplo, después de una visita al hogar, una especialista en atención temprana puede utilizar la lista de verificación de la visita al hogar basada en el apoyo para ver si ella recordó seguir todos los pasos.

Al capacitar a profesionales para implementar las prácticas, sabemos que necesitamos observarles y proporcionarles retroalimentación, porque este es esencialmente el único método de formación científicamente probado. Hace más de veinte años, Reid y sus asociados llevaron a cabo una de las investigaciones mejores sobre capacitación basada en listas de verificación del rendimiento. En un estudio, por ejemplo, 10 supervisores fueron entrenados en cómo observar y proporcionar retroalimentación (Parsons y Reid, 1995). La capacitación modelaba lo que tenían que hacer con los miembros del personal de servicio directo: implicaba observación en el trabajo y retroalimentación dirigida. Después de la capacitación, todos los supervisores tuvieron que cumplir con el criterio para proporcionar la retroalimentación. Las listas de verificación tienen su origen en el conductismo. Un ejemplo de este fundamento está en un estudio de retroalimentación del rendimiento sobre la seguridad de elevación y traslado de clientes, donde el análisis de la tarea de los procedimientos de elevación y traslado fue convertido en una lista de verificación (Alavosius y Sulzer-Azaroff, 1986). Se observó al personal y se evaluaron las listas de verificación. Semanalmente, los observadores proporcionaron retroalimentación por escrito, la cual fue consistentemente seguida de mejoras en rendimiento seguro.

Hasta hace poco, las listas de verificación se utilizaron para comparar la capacitación en servicio con y sin retroalimentación, sobre la precisión en la recopilación de datos para el personal que proporciona atención directa y que trabaja con personas con discapacidades intelectuales (Jerome, Kaplan y Sturme, 2014). Los 3 miembros del personal mejoraron la precisión en la recolección de datos como consecuencia de la capacitación en servicio y la retroalimentación recibida. En un estudio de formación de postgrado sobre la enseñanza de destrezas de comunicación en Suiza, el número y tipo de destrezas comunicativas identificadas no diferían entre los grupos de intervención y los grupos de control (Perron et al., 2014). Los investigadores concluyeron que un problema que hubo con la retroalimentación fue el hecho que se entregaron hojas en blanco en lugar de listas de verificación para que los supervisores proporcionaran la retroalimentación. En un estudio de una lista de verificación de observación directa en el contexto de un departamento de emergencia pediátrica, se desarrollaron listas de verificación específicas de historia y examen físico para una variedad de condiciones comunes (Fitzgerald et al., 2012). Los profesionales y los observadores de la facultad informaron que la observación basada en una lista de verificación facilitó una retroalimentación clara y valiosa y reveló vacíos que de otra manera no habrían podido ser identificados.

Los ítems de la lista de verificación del Modelo Basado en Rutinas (RBM) tienen tres puntuaciones: observado, parcialmente observado y no observado. Un ítem también puede calificarse como no aplicable. El criterio de aprobación es usualmente 85% de los pasos correctos aplicables y observados. A veces se agrega un criterio de mantenimiento, como, por ejemplo, un 85% correcto en dos observaciones consecutivas. Estos datos nos indican el alcance de la fiabilidad de la implementación, un componente importante de la evaluación formativa.

Los datos de la lista de verificación requieren mucho tiempo porque alguien tiene que estar disponible para observar como una determinada persona realiza tareas. Un método

de evaluación más eficiente pero menos confiable es una escala de evaluación de auto-informes.

En el Modelo Basado en Rutinas (RBM), utilizamos la escala de Evaluación de Servicios para Familias en Entornos Naturales (FINESSE II) (McWilliam, 2011a). Se describen 19 prácticas, con una escala de respuesta con puntuación que oscilan desde malas formas de llevarlas a cabo (1) hasta buenas formas de ejecutarlas (7). Los profesionales evalúan lo que ellos habitualmente hacen en la escala de 7 puntos y lo que consideran como ideal en la misma escala. La discrepancia entre la puntuación de la práctica habitual y la de la práctica ideal es la razón por la cual llamamos a esto una herramienta de discrepancia.

La Escala de Evaluación de Servicios para Familias en Entornos Naturales (FINESSE II) cubre muchas dimensiones del proceso de atención temprana, desde cómo describir el programa (servicios versus apoyos), a través de la planificación de la intervención (decisiones profesionales versus decisiones familiares), decisiones profesionales versus decisiones familiares), hasta la provisión de servicios (profesionales que trabajan directamente con el niño versus profesionales que asesoran a los cuidadores de los niños.

Actualmente estamos estudiando una versión para la familia, denominada FINESSE II para familias, en la que evalúan lo que habitualmente experimentan con lo que querían experimentar idealmente. Esta herramienta podría proveer una representación más exacta de la práctica habitual que la del auto-informe profesional. Estas herramientas cubren muchas actividades diferentes en atención temprana y son completadas por los profesionales o las familias, por lo tanto los datos pueden ser recopilados de más personas que lo que permiten las listas de verificación. Recomendamos que las Escalas de Evaluación de Servicios para Familias en Entornos Naturales (FINESSE) sean administradas para monitorear la calidad del servicio prestado para planificar el desarrollo profesional, y para evaluar la efectividad del desarrollo profesional.

Si el modelo está siendo implementado tal como se ha mostrado, el resultado sería que los niños y familias progresen en sus objetivos. En primer lugar, los objetivos serán más funcionales, más significativos que antes de su implementación. En segundo lugar, los criterios para medir el logro de los objetivos serán más significativos. En tercer lugar, la calidad de los datos del logro de los objetivos será más auténtica, si no es menos precisa.

Para estandarizar el logro de los objetivos de la mejor manera posible, considerando que estos son creados para una serie de niveles de habilidad, edades, discapacidades, destrezas, y contextos, utilizamos la Escala de Logros de Objetivos (GAS). Seguimos el principio de colocar la meta real con sus criterios en el punto medio de una escala de 5 puntos (Kiresuk, Smith y Cardillo, 2014; Maloney Mirret, Brooks y Johannes, 1978). Este punto medio tiene un puntaje de 0. Si el niño logra su objetivo tal como está determinada en su plan, con sus criterios de generalización y de mantenimiento concomitantes, el equipo asigna al objetivo un 0. También se establecen criterios para -1 (menos de lo deseado pero aún con alguna mejora) y -2 (escasamente alejado de la puntuación de la línea base). Estos criterios también se establecen para +1 (mejor de lo esperado) y +2 (incluso mejor que eso). Debido a que los objetivos en el Modelo Basado en Rutinas (RBM) tienen criterios cuantitativos bien definidos, es fácil disminuir y aumentar los números para completar los otros 4 niveles (i.e, -2, -1, +1,+2).

Cada vez que un objetivo es analizado con los padres del niño, el especialista en atención temprana evalúa el progreso, usualmente en un análisis con ellos. No todas los objetivos

son analizados en cada visita, porque en el modelo tenemos 10-12 objetivos, por lo tanto las evaluaciones de la Escala de Logro de Objetivos (GAS) son intermitentes. Cuando se obtiene una evaluación de 0, lo cual significa que el objetivo se logró, la familia tiene la opción de continuar trabajando en el objetivo o terminarlo y, potencialmente, reemplazarlo. Si la familia desea continuar trabajando en el objetivo, con el mismo tipo de criterios, el objetivo sigue vigente, y el equipo ahora se mueve hacia un +1 o un +2-

Nosotros siempre tomamos los datos del logro de los objetivos con un grano de sal, porque las expectativas menos altas se pueden cumplir con mayor facilidad que las expectativas altas. Sin embargo, los objetivos son el eje central de un plan, por lo tanto si los vamos a considerar seriamente para que sean funcionales y centrados en la familia, deberíamos actuar con seriedad para monitorear su logro. La Escala de Logro de Objetivos (GAS) ofrece una forma estandarizada para hacer el seguimiento de los diferentes tipos de objetivos posibles.

Las familias deberían poder informar acerca de los apoyos que reciben, por lo tanto nosotros podemos obtener esta información directamente de ellos y no tener que depender de los auto-informes de los profesionales. La FINESSE familiar mencionada anteriormente, evalúa el apoyo recibido que las familias recibieron, pero el resultado proximal es si las familias recibieron efectivamente ayuda a partir de las experiencias que tuvieron.

Tal vez no haya un instrumento ideal para que las familias evalúen esto podría no existir, pero la Escala Revisada de Resultados (Bailey, Hebbeler y Bruder, 2006) es bastante prometedora. La escala tiene 2 partes: resultados de las familias e indicadores de utilidad. Los 5 resultados relativos a las familias son comprender a su hijo, conocer sus derechos, ayudarlo a desarrollarse y aprender, tener sistemas de apoyo, y tener acceso a la comunidad. Los ítems pertenecientes a estos resultados se formulan en función del alcance en que estos ocurren (desde no absolutamente hasta completamente). Por el contrario, los tres indicadores de utilidad son conocer sus derechos, transmitir las necesidades del niño, y ayudarlo desarrollarse y aprender, y estos tres son formulados en función del alcance en que fue útil la atención temprana (desde en absoluto útil hasta extremadamente útil). Estas preguntas son por consiguiente preguntas de atribución, en el sentido que las familias están atribuyendo sus resultados (conocer sus derechos, etc.) a la "atención temprana". Cómo las familias pueden identificar la atención temprana es un asunto que no está del todo claro. Por ejemplo. ¿Las familias consideran al terapeuta privado que no está participando en el plan de intervención legalmente establecido? Si tanto la tía de la madre y un profesional en atención temprana asesoraron a la madre, ¿cómo puede la madre atribuir la utilidad a la atención temprana? A pesar de los problemas potenciales de los ítems de utilidad, los resultados proximales de comprensión de su hijo, conocer sus derechos, ayudarlo a desarrollarse y aprender, tener sistemas de apoyo, y obtener acceso a la comunidad son promisorios para su evaluación.

Si los objetivos se alcanzan y las familias tienen beneficios inmediatos de la atención temprana, a la larga esperamos que los niños funcionen bien y las familias tengan una buena calidad de vida. El primero de estos resultados distales que determinamos con la Medida de Participación, Autonomía, y Relaciones Sociales (MEISR) (Mc William y Younggren, en prensa) y el Aula MEISR (CLAMEISR) (McWilliam, 2014a). Estos instrumentos son cumplimentados por padres y profesores respectivamente. Cada ítem es una destreza funcional típicamente necesaria para que un niño participe en rutinas del

hogar (MEISR) y en rutinas de aula (CLAMEISR). El porcentaje de destrezas que el niño puede ejecutar en cada rutina puede ser clasificado por participación, autonomía, y relaciones sociales; por dominios del desarrollo, o por los resultados globales del Ministerio de Educación de los Estados Unidos.

El MEISR también ha sido contrastado con estándares estatales de la temprana infancia y la Clasificación Internacional de Funcionamiento (Boavida, en prensa). Algunos programas también querrán utilizar pruebas de desarrollo referidas a normas o pruebas estandarizadas, las cuales ya tienen su espacio. MEISR/ CLAMEISR es útil a causa de su clara importancia para funcionar en rutinas diarias. El índice de cambio proporcional (Kratochwill, 2013; Wolery, 1983) u otros índices de cambio también pueden utilizarse con el instrumento, para calcular la diferencia que hizo la atención temprana.

La Calidad de Vida familiar (FQOL) puede ser conceptualizada de diversas maneras. Un análisis los factores en diferentes sistemas de medición es una forma de llegar a una definición de este constructo. FQOL ha partido de estudios sobre la calidad de vida (Shalock, 1990). La calidad de vida familiar amplió el constructo del individuo a los padres del individuo u otros miembros familiares (Brown y Brown, 2014; Poston et al., 2003).

Nosotros hemos desarrollado y sometido a prueba una escala, la Escala de Calidad de Vida de la Familia (FAQOL) (McWilliam, 2001b), que tiene 4 factores para las familias norteamericanas: Acceso a la Información y Servicios, Funcionamiento del Niño, Satisfacción General con la Vida, y Relaciones Familiares (García Grau y McWilliam, 2014). Descubrimos que una solución de 3 factores funcionaba mejor para las familias hispanas, por lo tanto podría valer la pena analizar la estructura del instrumento para diferentes grupos. De los 4 factores utilizados en los Estados Unidos, los dos afectados por la atención temprana fueron Acceso a la Información y Servicios y Funcionamiento del Niño. Los otros dos son presumiblemente lo suficientemente estables que la atención temprana materialmente no los afecta.

En definitiva la evaluación global del programa, se puede por consiguiente hacer con 6 tipos de medidas: evaluaciones de práctica típica, listas de verificaciones, escala de logro de objetivos, evaluaciones familiares de sus resultados inmediatos, evaluaciones familiares de sus resultados a largo plazo, y funcionamiento del niño.

4. Transformación del campo de estudio

El campo de estudio se está transformando lenta pero de manera segura. Hay tres cambios importantes que suponen un alejamiento del modelo médico, reconocimiento de la teoría del aprendizaje de adultos, y un foco o énfasis revitalizado en el funcionamiento.

El campo de estudio ha reconocido desde hace mucho tiempo que el modelo médico no era adecuado para la atención temprana (Hanft, 1988; McWilliam, 2014b; McWilliam, Young y Harville, 1996).

El modelo médico se caracteriza por especialistas que proporcionan intervención práctica para los niños, relegando a las familias a un rol de observador, viendo al niño en un ambiente clínico, ignorando el contexto de la vida diaria del niño, y creyendo –y por consiguiente enseñando a los padres– que el progreso del niño era el resultado de sesiones semanales llevadas a cabo por el especialista.

El campo de estudio rechaza dicho modelo por su naturaleza ateorica, de poca visión de futuro, y por no ser efectivo (McWilliam, 2014b). En primer lugar, los educadores han estado a la vanguardia a la hora de comprender que la intervención acontece entre visitas (McWilliam, 2012). Sin embargo, algunos líderes del movimiento anti-clínico provienen del área de la terapia ocupacional (Campbell y Sawyer, 2007; Pérez, 2012), la fisioterapia (Shelden y Rush, 2013), y la logopedia (Rush y Shelden, 2011). En segundo lugar, los profesionales actualmente reconocen que trabajar con familias no se trata simplemente de involucrarlas en nuestro campo, sino más bien que nosotros nos involucremos en su esfera de acción, sus rutinas, sus prioridades, y hasta donde deseen, sus vidas. (Dunst, Bruder y Espe-Sherwindt, 2014). En tercer lugar, ellos se están alejando de las clínicas, hospitales, y centros para entrar en los hogares, comunidades, y educación pre-escolar (Woods et al. 2011). En cuarto lugar ellos están trabajando con padres para ayudarles a aprender destrezas que necesitan en sus rutinas diarias (Hwang, Chao y Liu, 2013). En quinto lugar, ellos aceptan que los niños aprendan durante todo el día, no sólo en sesiones conducidas por profesionales (Dunst et al, 2010). Estas 5 ideas revolucionarias en la teoría y práctica están haciendo obsoleto el enfoque clínico.

La teoría del aprendizaje de adultos es importante porque la atención temprana es un campo que tiene que ver con el trabajo con adultos –con padres y otros miembros familiares adultos, profesores y otros profesionales. Malcom Knowles (Knowles, 1978) explicó que la teoría del aprendizaje de adultos tenía 5 supuestos, los cuales pueden datar de la época en que ocurrieron los cambios en atención temprana. El primer supuesto fue acerca del auto-concepto que los aprendices deberían tener una instrucción mínima y una autonomía máxima. En el Modelo Basado en Rutinas (RBM), la familia toma las decisiones más significativas. El segundo supuesto fue acerca de la experiencia del aprendiz adulto– que los aprendices habían tenido tiempo para ampliar sus experiencias de vida y adquirir una amplia base de conocimientos. Por consiguiente los bien informados especialistas en atención temprana tienen una amplia gama de modelos y teorías de diseño instruccional para recurrir a los variados niveles de experiencia e historiales de los cuidadores naturales. El tercer supuesto es acerca de la disposición para aprender –que los aprendices adultos se orientan a oportunidades de aprendizaje que prometen una recompensa social o una recompensa en la sociedad. En el Modelo Basado en Rutinas (RBM), tratamos de mantener las vidas de las familias tan normalizadas como sea posible, de modo que ellas puedan llevar a cabo esas vidas de manera exitosa, del modo que ellas y la sociedad definen “exitosamente”. El cuarto supuesto es acerca de la orientación al aprendizaje –que los aprendices tienen que conocer la razón y el tiempo oportuno de lo que están aprendiendo. La atención temprana del siglo 21 se focaliza en cómo los tópicos que abordamos con las familias satisfarán las necesidades de auto-identificación de las familias. El quinto supuesto es acerca de la motivación para aprender– que los aprendices cuestionan la validez de las oportunidades de aprendizaje si ellos no ven una necesidad real para adquirir nuevos conocimientos o habilidades. En consecuencia, en el Modelo Basado en Rutinas (RBM), a menudo necesitamos señalar la falacia de las actuales prácticas. Knowles tenía 4 principios de andragogía que el postuló que se podían usar para abordar estos cinco supuestos (Knowles, Holton y Swanson, 2014).

El primer principio era que los adultos deben estar implicados en el diseño y desarrollo de sus experiencias de aprendizaje. En el Modelo Basado en Rutinas (RBM), hacemos seguimiento de las preferencias de las familias en cuanto a cómo se dividen las visitas a

los hogares entre conversaciones, práctica, temas de niños, temas de familia, una rutina versus otra rutina, relaciones de apoyo informal, relaciones de apoyo formal, etc.

El segundo principio era que la experiencia debiera estar en el centro de todas las tareas y actividades de aprendizaje. Por consiguiente, los especialistas en atención temprana modernos utilizan la consulta colaborativa o familiar, formulando muchas preguntas antes de hacer sugerencias (McWilliam, 2011c).

El tercer principio era que las aplicaciones y beneficios de la vida real deben estar vinculadas con el material de aprendizaje. En el Modelo Basado en Rutinas (RBM), el énfasis está mayormente en el funcionamiento del niño en rutinas en las que las familias tienen la certeza de que las intervenciones son aplicables.

El cuarto principio era que los aprendices adultos deberían tener la oportunidad de absorber información más que simplemente memorizarla. En la intervención temprana hoy en día a las familias no se les ejercita con la información de una manera que indique que nosotros esperamos que ellas memoricen estrategias. En su lugar, las estrategias son diseñadas en conjunto con los especialistas en intervención temprana y la familia. Estas 9 lecciones de la andragogía, 5 supuestos y 4 principios han ayudado a que el Modelo Basado en Rutinas (RBM) esté centrado en la familia y sea efectivo con los niños.

El tercer cambio en este campo de estudio es de las destrezas no funcionales al funcionamiento en rutinas. Nuevamente, este proceso es lento: un barco grande no puede hacer de inmediato un giro en 180 grados; Se requiere de un espacio y tiempo amplio. Por consiguiente, cuando desarrollo planes de implementación con programas, estados, o países, usualmente son por 4-5 años, y hemos estado desarrollando estos planes alrededor del mundo durante los últimos 6 años.

La atención temprana por mucho tiempo ha sido criticada por estar orientada hacia los déficits de los niños (Michnowicz, McConnell, Peterson y Odom, 1995). Esta orientación no es del todo sorprendente, considerando que el campo existe para niños que se considera tienen una discapacidad, la cual según algunas definiciones, significa que ellos tienen algún “déficit” en algunas áreas del desarrollo. Sin embargo en la atención temprana contemporánea, los profesionales, tengo la esperanza, están centrándose cada vez más en lo que el niño necesita, con el fin de participar de manera significativa en sus ambientes u otros. Un impulso para este énfasis es la Clasificación Internacional de Funcionamiento para Niños y Jóvenes (Björck-Akesson et al., 2010; Stucki et al., 2002; Organización Mundial de la Salud, 2007), la cual considera tanto a) funcionamiento y discapacidad y b) factores contextuales. Los primeros están compuestos de (i) funciones y estructuras corporales (e.g. e fisiología) y actividades y participación (e.g., ejecutar tareas en ambientes actuales). Los últimos están compuestos de factores ambientales (e.g. el mundo físico, social, y actitudinal) y factores personales (e.g. atributos de la persona).

En la valoración de la discapacidad se atiende a estos 4 componentes, lo cual es mucho mejor que el sistema del modelo médico de proporcionar a una persona con una discapacidad códigos sólo para sus disfunciones o alteraciones, como se hace con la Clasificación Internacional de Enfermedades (Organización Mundial de la Salud, 2016). En algunos países donde el Modelo Basado en Rutinas (RBM) es sólido, como en Portugal y Taiwan, también lo es la Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud para Niños y Jóvenes (ICFCY) (Chen et al., 2013; Threats, 2010).

En la mitología griega, el dios de la oportunidad, Kairos, viene y deja a su paso a Metanoia. Metanoia no es la mujer triste y apologetica, oprimida por la pena que representa. El concepto de Metanoia encarna un cambio de mentalidad, el cual, en sociedad con Kairos (oportunidad) puede llegar a ser “un proceso personal de aprendizaje, una herramienta pedagógica, y un dispositivo retórico” (Myers, 2011, p.1). Este artículo ha presentado el argumento de que el Modelo Basado en Rutinas (RBM) proporciona el Kairos (oportunidad). Ahora le corresponde a campo de estudio llevar a cabo el cambio básico y permanente que William James denominó Metanoia. (Clarkson, 1989).

Referencias

- Alavosius, M. P. y Sulzer-Azaroff, B. (1986). The effects of performance feedback on the safety of client lifting and transfer. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 261. doi:10.1901/jaba.1986.19-261
- Bailey, D. B., Hebbeler, K. y Bruder, M. B. (2006, April 19, 2010). *Family outcomes survey*. Recuperado de http://www.fpg.unc.edu/eco/assets/pdfs/FOS-PartC_11-16-06.pdf.
- Bailey, D. B y McWilliam, R. A. (1990). Normalizing early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10, 33-47.
- Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J. y Summers, J. (2011). Family quality of life: adaptation to Spanish population of several family support questionnaires. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 1151-1163. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01350.x
- Björck-Åkesson, E., Wilder, J., Granlund, M., Pless, M., Simeonsson, R., Adolfsson, M., Almqvist, L., Augustine, L., Klang, N. y Lillvist, A. (2010). The international classification of functioning, disability and health and the version for children and youth as a tool in child habilitation/early childhood intervention-feasibility and usefulness as a common language and frame of reference for practice. *Disability & Rehabilitation*, 32, 125-138. doi:10.3109/09638288.2010.516787
- Boavida, T. (in press). Linkages with other tools. En R. A. McWilliam y N. Younggren (Eds.), *Measure of engagement, independence, and social relationships* (pp. xx-xx). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Boavida, T., Akers, K., McWilliam, R. A. y Jung, L. A. (2015). Rasch analysis of the routines-based interview implementation checklist. *Infants & Young Children*, 28, 237-247. doi:10.1097/IYC.000000000000041
- Broderick, C. B. (1993). *Understanding family process: basics of family systems theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, R. I. y Brown, I. (2014). Family quality of life. En A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 2194-2201). Nueva York: Springer.
- Campbell, P. H. y Sawyer, L. B. (2007). Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention*, 29, 287-305. doi:10.1177/105381510702900402
- Casey, A. M. y McWilliam, R. A. (2011). The impact of checklist-based training on teachers' use of the zone defense schedule. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 397-401. doi:10.1901/jaba.2011.44-397
- Chen, C. L., Kang, L. J., Hong, W. H., Chen, F. C., Chen, H. C. y Wu, C. (2013). Effect of therapist-based constraint-induced therapy at home on motor control, motor performance

- and daily function in children with cerebral palsy: a randomized controlled study. *Clinical Rehabilitation*, 27, 236-245.
- Clarkson, P. (1989). Metanoia: A process of transformation. *Transactional Analysis Journal*, 19, 224-234.
- Dunst, C. J. (abril, 2011). Family-centered practices, parent engagement, and parent and family functioning. Comunicación presentada en *Head Start Advisory Committee Meeting of Parent, Family, and Community Engagement*. Washington, DC.
- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M. y Hamby, D. W. (2002). Family-oriented program models and professional helping practices. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 51, 221-229. doi:10.1111/j.1741-3729.2002.00221.x
- Dunst, C. J., Bruder, M. B. y Espe-Sherwindt. (2014). Family capacity-building in early childhood intervention: Do context and setting matter? *School Community Journal*, 24, 37-48.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M. y Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 3-10. doi:10.1111/j.1741-1130.2006.00047.x
- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C. y Swanson, J. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of children with special needs* (pp. 60-81). Nueva York: Guilford Press.
- FitzGerald, M., Mallory, M., Mittiga, M., Schubert, C., Schwartz, H., Gonzalez, J., ..., McAneny, C. (2012). Experience-based guidance for implementing a direct observation checklist in a pediatric emergency department setting. *Journal of Graduate Medical Education*, 4, 521-524. doi:10.4300/jgme-d-11-00266.1
- Fitzgerald, N., Ryan, P. y Fitzgerald, A. (2015). Team-based approaches in early intervention services for children with disabilities: Irish parents' experiences. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12, 199-209. doi:10.1111/jppi.12126
- Garcia Grau, P. y McWilliam, R. A. (2014). *Early intervention and family quality of life in Spain and in an American model program*. Valencia: Universidad Católica de Valencia.
- Gawande, A. (2010). *The checklist manifesto: how to get things right*. Nueva York: Profile Books.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. y Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: minds, brains, and how children learn*. Nueva York: William Morrow & Co.
- Graham, D. S. (1998). Consultant effectiveness and treatment acceptability: an examination of consulted requests and consultant responses. *School Psychology Quarterly*, 13, 155-168. doi:10.1037/h0088979
- Hanft, B. (1988). The changing environment of early intervention services: implications for practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 42, 724-731. doi:10.5014/ajot.42.11.724
- Hwang, A., Chao, M. y Liu, S. (2013). A randomized controlled trial of routines-based early intervention for children with or at risk for developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3112-3123. doi:10.1016/j.ridd.2013.06.037
- Jerome, J., Kaplan, H. y Sturmey, P. (2014). The effects of in-service training alone and in-service training with feedback on data collection accuracy for direct-care staff working with individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 529-536. doi:10.1016/j.ridd.2013.11.009
- Jung, L. (2010). Identifying families' supports and other resources. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 9-26). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

- Kiresuk, T. J., Smith, A. y Cardillo, J. E. (2014). *Goal attainment scaling: applications, theory, and measurement*. Hove: Psychology Press.
- Knowles, M. (1978). *The adult learner: A neglected species*. (2nd ed). Oxford: Gulf Publishing.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. y Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Londres: Routledge.
- Koren, P. E., DeChillo, N. y Friesen, B. J. (1992). Measuring empowerment in families whose children have emotional disabilities: a brief questionnaire. *Rehabilitation Psychology*, 37, 305-321. doi: 10.1037/h0079106
- Kratochwill, T. R. (2013). *Single subject research: strategies for evaluating change*. Waltham, MA: Academic Press.
- Langford, C. P., Bowsher, J., Maloney, J. P. y Lillis, P. P. (1997). Social support: a conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 95-100.
- Lloyd, H. y Dallos, R. (2008). First session solution-focused brief therapy with families who have a child with severe intellectual disabilities: mothers experiences and views. *Journal of Family Therapy*, 30, 5-28. doi:10.1111/j.1467-6427.2008.00413.x
- Maloney, F. P., Mirrett, P., Brooks, C. y Johannes, K. (1978). Use of the goal attainment scale in the treatment and ongoing evaluation of neurologically handicapped children. *American Journal of Occupational Therapy*, 32, 505-510.
- McWilliam, R. A. (2010a). Introduction. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 1-7). Nueva York: The Guilford Press.
- McWilliam, R. A. (2010b). *Organizing service delivery routines-based early intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- McWilliam, R. A. (2010c). *Routines-based early intervention*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- McWilliam, R. A. (2010d). *Working with families of young children with special needs*. Nueva York: Guilford Press.
- McWilliam, R. A. (2011a). *Families in natural environments scale of service evaluation II (FINESSE II). Rating scale*. Chattanooga, TN: Siskin Children's Institute.
- McWilliam, R. A. (2011b). *Family quality of life*. Chattanooga, TN: Siskin Children's Institute.
- McWilliam, R. A. (2011c). The top 10 mistakes in early intervention and the solutions. *Zero to Three*, 31, 11-32.
- McWilliam, R. A. (2012). Implementing and preparing for home visits. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 224-231. doi:10.1177/0271121411426488
- McWilliam, R. A. (2014a). *Classroom measure of engagement, independence, and social relationships (ClAMEISR)*. Nashville, TN: The RAM Group.
- McWilliam, R. A. (2014b). Future of early intervention with infants and toddlers for whom typical experiences are not effective. *Remedial and Special Education*, 36, 33-38. doi:10.1177/0741932514554105
- McWilliam, R. A., Casey, A. M. y Sims, J. L. (2009). The routines-based interview: a method for assessing needs and developing IFSPs. *Infants & Young Children*, 22, 224-233.
- McWilliam, R. A., Lang, L., Vandiviere, P., Angell, R., Collins, L. y Underdown, G. (1995). Satisfaction and struggles: family perceptions of early intervention services. *Journal of Early Intervention*, 19, 24-42. doi:10.1177/105381519501900105

- McWilliam, R. A., Young, H. y Harville, K. (1996). Therapy services in early intervention: Current status, barriers, and recommendations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 348-374. doi:10.1177/027112149601600306
- McWilliam, R. A. y Younggren, N. (in press). *Measure of engagement, independence, and social relationships*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Michnowicz, L. L., McConnell, S. R., Peterson, C. A. y Odom, S. L. (1995). Social goals and objectives of preschool IEPs: a content analysis. *Journal of Early Intervention*, 19, 273-282. doi:10.1177/105381519501900401
- Myers, K. A. (2011). Metanoia and the transformation of opportunity. *Rhetoric Society Quarterly*, 41, 1-18. doi:10.1080/02773945.2010.533146
- Nirje, B. (1995). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 65-68.
- Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., Mannan, H., Wang, M. y Nelson, L. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: validation of a family quality of life survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 367-384.
- Parsons, M. B. y Reid, D. H. (1995). Training residential supervisors to provide feedback for maintaining staff teaching skills with people who have severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 317-322. doi:10.1901/jaba.1995.28-317
- Pérez, M. C. (2012). La familia, principal protagonista de los centros de desarrollo infantil y atención temprana. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 41, 129-141.
- Perron, N. J., Nendaz, M., Louis-Simonet, M., Sommer, J., Gut, A., Cerutti, B., Van der Vleuten, C. P. y Dolmans, D. (2014). Impact of postgraduate training on communication skills teaching: a controlled study. *BMC Medical Education*, 14, 80-89. doi:10.1186/1472-6920-14-80
- Pluess, M. y Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46, 379. doi:10.1037/a0015203
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J. y Wang, M. (2003). Family quality of life: a qualitative inquiry. *Mental Retardation*, 41, 313-328.
- Raikes, H. A. y Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, 10, 319-344. doi:10.1080/14616730802113620
- Rush, D. D. y Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Shalock, R. L. (1990). *Quality of life: Perspectives and issues*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Shelden, M. L. y Rush, D. D. (2010). A primary-coach approach to teaming and supports in early childhood intervention. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 175-202). Nueva York: Guilford Press.
- Shelden, M. L. y Rush, D. D. (2013). *The early intervention teaming handbook: the primary service provider approach*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Steel, R., Poppe, L., Vandeveld, S., Van Hove, G. y Claes, C. (2011). Family quality of life in 25 Belgian families: quantitative and qualitative exploration of social and professional support domains. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 1123-1135. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01433.x

- Stucki, G., Cieza, A., Ewert, T., Kotanjsek, N., Chatterji, S. y UstUn, T. B. (2002). Application of the international classification of functioning, disability and health (ICF) in clinical practice. *Disability & Rehabilitation*, 24, 231-232. doi:10.1055/s-2001-19075
- Threats, T. (2010). Application of the world health organization ICF and ICF-CY to communication disability. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30, 34-47.
- Tizard, B. y Hughes, M. (2008). *Young children learning*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. y Deal, A. G. (1997). Resource-based approach to early intervention. En S. K. Thurman, J. R. Cornwell y S. R. Gottwald (Eds.), *Contexts of early intervention* (pp. 73-92). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W. y LaPointe, N. J. (1996). Key elements of empowerment and their implications for early intervention. *Infant Toddler Intervention*, 6, 59-73.
- Turnbull, A. P., Summers, J., Turnbull, R., Brotherson, M. J., Winton, P., Roberts, R., ..., Stroup Rentier, V. (2007). Family supports and services in early intervention: a bold vision. *Journal of Early Intervention*, 29, 187-206. doi:10.1177/105381510702900301
- VanDerHeyden, A. M., Snyder, P., Smith, A., Sevin, B. y Longwell, J. (2005). Effects of complete learning trials on child engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 81-94. doi:10.1177/02711214050250020501
- Verdugo, M., Navas, P., Gómez, L. y Schalock, R. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 1036-1045. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x
- Wall, K., Aboim, S., Cunha, V. y Vasconcelos, P. (2001). Families and informal support networks in Portugal: the reproduction of inequality. *Journal of European Social Policy*, 11, 213-233. doi:10.1177/095892870101100302
- Wolery, M. (1983). Proportional change index: An alternative for comparing child change data. *Exceptional Children*, 50, 167-170.
- Woods, J. J., Wilcox, M. J., Friedman, M. y Murch, T. (2011). Collaborative consultation in natural environments: Strategies to enhance family-centered supports and services. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 379-392.
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version*. Recuperado de <http://apps.who.int/classifications/icd10/>
- World Health Organization. (2016). *ICD-10 Version: 2016*. Recuperado de <http://apps.who.int/classifications/icd10/>
- Zuna, N. I., Selig, J. P., Summers, J. A. y Turnbull, A. P. (2009). Confirmatory factor analysis of a family quality of life scale for families of kindergarten children without disabilities. *Journal of Early Intervention*, 31, 111-125. doi:10.1177/1053815108330369

Breve CV del autor

Robin McWilliam

Investigador, escritor y consultor. Colabora con la Universidad de Tennessee en Chattanooga, EE.UU. Director del Grupo RAM, y Editor Internacional de la revista *Infants & Young Children*. Email: robin@mcwilliamconsulting.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Metanoia in Early Intervention: Transformation to a Family-Centered Approach

Metanoia en Atención Temprana: Transformación a un Enfoque Centrado en la Familia

Robin McWilliam *

University of Tennessee

How did it happen? How did early intervention for very young children with disabilities become so divorced from the family, so clinical, and so removed from science? In this article, I argue for a family-centered approach to early intervention, based on the literature. I describe some specific practices for implementing this approach as well as some instruments to measure the fidelity with which the practices are used. Finally, I discuss how the field is being transformed by a partnership between opportunity (the Routines-Based Model) and a changing mind set (metanoia).

Keywords: Early intervention, Family-centered practices, Routines-based model, Routines-based interview, Natural environments, Family consultation.

¿Cómo ha ocurrido? ¿Cómo fue la atención temprana para niños muy pequeños con discapacidad llegar a ser tan divorciada de la familia, tan clínico y tan eliminado de la ciencia? En este artículo, sostengo adoptar un enfoque centrado en la familia para la atención temprana, con base en la literatura. Describo algunas prácticas específicas para la aplicación de este enfoque, así como algunos instrumentos para medir la fidelidad con la que se utilizan las prácticas. Finalmente, discuto cómo el campo se está transformando por una asociación entre la oportunidad (basado en las rutinas de modelo) y una mentalidad cambiante (metanoia).

Descriptores: Atención temprana, Prácticas centradas en la familia, Modelo basado en rutinas, Entrevista basada en rutinas, Entornos naturales, Asesoramiento familiar.

Introduction

A family-centered approach to early intervention means four activities should happen:

- Professionals should interact with families in a friendly, supportive, and respectful way;
- Professionals should provide families with opportunities to make meaningful decisions about the early intervention they receive;
- Professionals should meet families' needs beyond the development and learning of the child (McWilliam, 2010a); and
- Professionals should take advantage of the learning opportunities families provide their children (Dunst, Raab, Trivette, & Swanson, 2010).

The evolution of early intervention was influenced by fields of rehabilitation, psychology, medicine, and education, leading to a notion that a child between birth and 6 years of age could spend an hour a week with one or more professionals (each) and this would make a difference to the child's development and learning. This direct, hands-on method violates what we know about how children learn. Young children learn through repeated interactions with people and objects, distributed over time—throughout the day and week. They don't learn in lessons or sessions, the way older children do (Gopnik, Meltzoff, & Kuhl, 1999).

Parents or other caregivers who spend time with young children teach them more than people realize. In fact, young 4-year-old girls were observed to engage in richer conversations with their mothers than with their teachers (Tizard & Hughes, 2008). With children in early intervention, positive benefits accrued to the children when their families used everyday activities as sources of children's learning opportunities but they did not when professionals embedded their interventions in everyday activities (Dunst, Bruder, Trivette, & Hamby, 2006). This finding is an important warning about the popularly conceptualized "embedded instruction" (VanDerHeyden, Snyder, Smith, Sevin, & Longwell, 2005). Children with difficult temperaments are especially susceptible to the effects of both parenting and child care quality (Pluess & Belsky, 2010). In fact, early maternal sensitivity, especially before the child was 36 months old, predicted positive social problem solving and fewer aggressive responses in kindergartners and first graders (Raikes & Thompson, 2008). Therefore, the environments families create, including the way they talk to, read to, play with, and teach their children are powerfully influential on the child's development and learning.

Families benefit from their own informal-support network, such as friends, family, and neighbors, and from formal support from early intervention professionals (Steel, Poppe, Vandavelde, Van Hove, & Claes, 2011). Being nice to families seems to be natural to early interventionists (McWilliam et al., 1995), and indeed this is necessary. But it is insufficient. In the U.S. early intervention law ("Individuals With Disabilities Education Act," 2004), services such as family training and counseling are supposed to be provided (Turnbull et al., 2007). Services, however, are not the issue (Trivette, Dunst, & Deal, 1997): Professionals working with the family should assess, facilitate, and provide support to families. Therefore, the rationale for taking a family-centered approach to early intervention is because of how children learn, the fact that families are already

using naturally occurring learning opportunities, and support to families results in positive outcomes.

1. Literature review

The leading expert in family-centered practices has been Carl Dunst, who defined them as follows:

Family-centered practices treat families with dignity and respect; provide family members with information needed to make informed decisions and choices; actively involve families in obtaining resources and supports; and practitioner responsiveness and flexibility to family requests and desires'. (Dunst, 2011)

Dunst's concepts of family centeredness have evolved from social-support theory (Langford, Bowsher, Maloney, & Lillis, 1997); from a pragmatic notion that supporting families is the way to capitalize on families' natural assets, such as the learning opportunities they create in their regular routines (Dunst et al., 2010); and from helping theory in human services (Dunst, Boyd, Trivette, & Hamby, 2002). In both contrast and concert, Ann Turnbull has approached the same idea, family centeredness, in terms of family systems theory (Broderick, 1993); family quality of life as an outcome (Poston et al., 2003), and the notion that being nice to families isn't enough (Turnbull et al., 2007). In family systems theory, what affects one member of the family affects all members, at some level. Importantly in early intervention, it is a reason to ensure the primary caregiver of the child has the supports he or she needs to carry out parenting tasks in a positive, cheerful, and developmentally enhancing manner. If family quality of life is a goal of early intervention, as some experts have proposed (Park et al., 2003), we need a measure of it.

Turnbull has developed the Family Quality of Life (FQOL) Scale, which captures six individual-person factors (receipt of support, emotional well-being, health, physical environment, productivity, and social wellbeing) and four family factors (family daily life, family interaction, economic wellbeing, and parental role) (Zuna, Selig, Summers, & Turnbull, 2009). This work matches the considerable scholarship on family quality of life by Verdugo (Verdugo, Navas, Gómez, & Schalock, 2012) and Giné (Balcells-Balcells, Giné, Guàrdia-Olmos, & Summers, 2011), in Spain. In contrast, I have developed a scale specifically for early intervention, called similarly the Scale of Family Quality of Life (FaQoL), with only four factors: Access to Information and Services, Family Relationships, Child Functioning, and Overall Life Satisfaction (Garcia Grau & McWilliam, 2014). Turnbull, with many colleagues, has argued that family quality of life would be enhanced by greater use of the supports supposed to be provided by the state directly to families, such as family training and counseling ("Individuals With Disabilities Education Act," 2004).

My contribution to the understanding of family centeredness has revolved around three key practices (McWilliam, 2010a). First, developing an ecomap to understand the family

¹ This definition conveys the message but suffers from the way the language is used. For example, practices do not treat families in any manner; it is the user of practices who does. Nor do practices provide anything or actively involve anyone. The last clause doesn't fit the sentence structure, because there's no verb. Edited, this definition should say, "Professionals employing family-centered practices treat families with dignity and respect; provide family members with information needed to make informed decisions and choices; actively involve families in obtaining resource and supports; and are responsive and flexible in addressing family requests and desires."

ecology has focused professionals and families on the importance of the family's informal support network (McWilliam, 2010c). Second, conducting a Routines-Based Interview has proven to be a valuable support to families in identifying specific goals for themselves and their children (Boavida, Akers, McWilliam, & Jung, 2015). Third, using family consultation has given professionals a structure for helping families reflect on their children's interests and abilities in the face of the demands of daily routines (McWilliam, 2010d). The next section discusses these and other practices constituting a family-centered early intervention model.

2. Practices

A family-centered approach means that all early intervention activities are performed with the common goal of strengthening families. One cannot simply be nice to families and assume that's all it takes. Nor can one do one activity, such as asking families what goals they want for their child, and assume that that makes the program family centered. A holistic approach means everything is aimed at the outcome, but an approach cannot be simply a mindset (Fitzgerald, Ryan, & Fitzgerald, 2015). The mindset has to be articulated in the form of practices, so we can observe and measure the implementation of family centeredness. This behavioral perspective—that we should go beyond reading professionals' minds—allows for the reciprocal nature of mindset or attitude and practice or behavior, as shown in Figure 1. Whereas one might argue that we have to change mindsets to get people to do the right thing, my model is based on the cynical notion that that is an inefficient and potentially risky order. Rather, we should teach people to carry out family-centered practices, and their minds will follow.

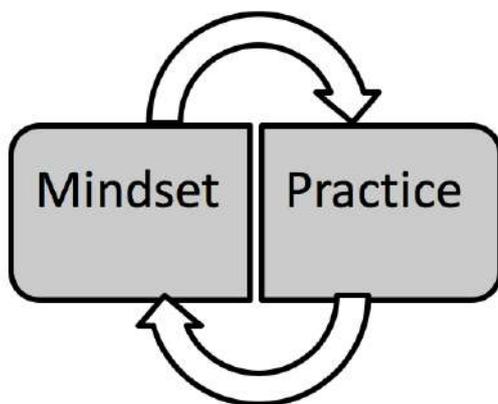


Figure 1. Reciprocal nature of attitude and behavior
Note: Elaborated by the author.

Consequently, the Routines-Based Model of early intervention has seven core practices that constitute a package. This package is individualized for the family, which is the purpose of the needs assessment and intervention planning phase. The phase consists of understanding the family ecology, determining functional needs for everyday competence and family life, and setting functional and family goals. The next phase is the provision of support, also known as “service.” This entails organizing who will provide the support, how the support will be provided, and to whom. A simplified version of the Routines-Based Model (RBM) is shown in Figure (McWilliam, 2010c).

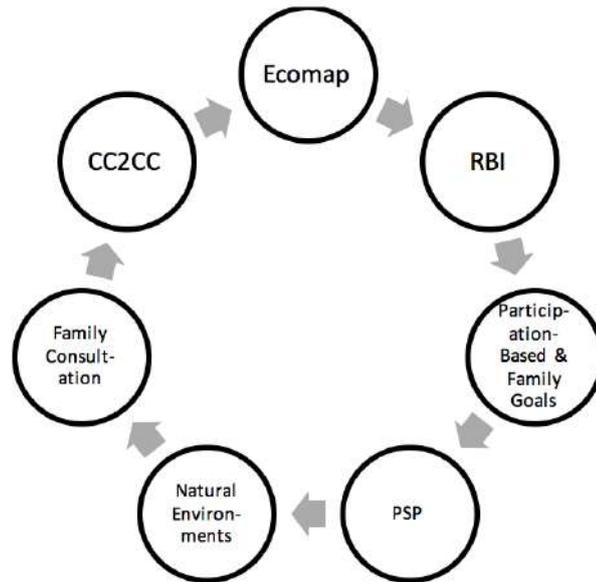


Figure 2. Simplified Routines-Based Model

Note: Elaborated by the author.

To understand the family's ecology, an ecomap is constructed with the family (Jung, 2010). They tell us who lives with the child, their informal supports, their formal supports, and their intermediate supports. We draw a diagram indicating the amount of support, in three levels of thickness of lines, provided by each support. We also show how a member of the network might be a source of stress. Ecomaps are particularly important for showing informal supports, yet early intervention is almost always focused on formal supports—what services can we throw at a need (Trivette et al., 1997; Turnbull et al., 2007). The size of the informal network does not necessarily indicate more support. For example, in a study of families and informal support networks in Portugal, most families with children received little support, but those that did received it mostly from parents (children's grandparents), especially the mother's (Wall, Aboim, Cunha, & Vasconcelos, 2001). In the RBM (McWilliam, 2010c), when a need arises, the first thing we look at is the ecomap, to see if an informal or intermediate support can meet the need. We call this *whipping out the ecomap*.

Second, we develop an **RBI** to (a) establish a relationship with the family, (b) to obtain a rich and thick description of child and family functioning, and (c) to end up with a list of functional and family goals chosen by the family (McWilliam, Casey, & Sims, 2009). Even though the basic structure of the RBI involves asking families about children's engagement, independence, and social relationships in everyday routines, it also produces family needs. Typically, the RBI results in 10-12 goals, most of which are child goals, with the rest being either child-related family goals or family-level goals (e.g., related to basic family needs or to needs that enrich parents' lives, such as time for themselves, more education, or job-related desires).

At the end of the RBI, families choose goals that professionals subsequently write, in this model, as either **participation-based child goals or family goals**. An example of the former might be *Eric will participate in play time, dinner preparation time, and bedtime by reaching for objects he can see or hear. We will know he can do this when he stretches out his*

arms to make an object sound or move, 5 times at play time, dinner preparation time, or bedtime on three consecutive days. The family wanted Eric to be able to play with objects; this came up when they discussed play time, dinner preparation time, and bedtime—three of their routines—and his problem was that he wasn't reaching for things. They also decided the criterion (a) for attainment would be 5 times in the routine, (b) for generalization would be only one of these routines in one day, and (c) for maintenance it would be three consecutive days. An example of a family goal might be *Brittany will have one hour for herself a week, with no child care responsibilities, for six consecutive weeks.* Again, she decided on this goal and on the criteria.

The fourth practice is the use of a **primary service provider (PSP)**, which is one consistent professional working with the family on all child and family needs, contrasted with the multidisciplinary approach, in which separate professionals work more or less at the same frequency as each other, focusing only on their area of expertise (McWilliam, 2010b; Shelden & Rush, 2010, 2013). One study of 777 Spanish families showed that working with more than one professional, regularly, resulted in lower family quality of life (Garcia Grau & McWilliam, 2014). In this approach, the family has the opportunity to strike a strong relationship with a professional, who supports the whole child and family. When that PSP needs help, he or she can obtain it through various contact methods with other team members, including the joint home visit. Organizing services to provide the family with a PSP explicitly acknowledges the importance of the relationship between the family and one professional.

Services take place in the locations where the child would be if the child didn't have a disability (Woods, Wilcox, Friedman, & Murch, 2011). These places are considered natural environments or least restrictive environments. American law mandates these environments should be used whenever possible, to ensure children with disabilities and their families are not shunted into metaphorical special-education trailers. The inclusion principle, in the RBM, extends to giving families as "normal" a life as possible, in the belief that we should not abnormalize family life any more than necessary by the way we provide services (Bailey & McWilliam, 1990; Nirje, 1995). The use of natural and inclusive environments is central but not mandatory for implementation of the Routines-Based Model. I am working with a number of countries where the first step is to have clinicians adopt a family-centered approach, even if they don't leave their clinics. When clinicians were told to work in natural environments, we saw that a simple location change does not, in and of itself, fix the issue of how supports should be provided. Many clinicians simply shifted their clinical, medical-model practices to the living-room floor. The rationale for providing services in natural environments is both conceptual and moral. The conceptual idea is that services should be as convenient for families and relevant as possible. A clinic-based approach dumped on the living room floor is convenient but not necessarily relevant, if the clinician is working on skills that don't matter in the child's actual life and the parent is merely an observer, if that. The moral idea is that we should not put people with disabilities in disability-only environments, away from the mainstream of society. Educators tend to understand this idea, because of a history of educational inclusion, but it's less of a compelling moral stance for medical-allied health professionals, such as pediatricians, occupational therapists, physical therapists, and speech-language pathologists. Even psychologists, with their history of clinic-based therapies. These disciplines have a history of seeing people in specialized settings. House calls are largely a thing of the past. It is therefore

not immoral in the medical model to expect “patients” to come to the office, clinic, or hospital. In fact, these institutions take on an impressive importance. I call them the *churches* of early intervention: rehabilitation centers, programs for children with autism, hospitals, clinics. They are often beautiful, well decked out, sometimes architecturally interesting², and hard for professionals to leave, to go on home or community visits. Worshiping in these churches is probably antithetical, however, to the principle of working in natural environments, which should include a particular way of working with families.

How professionals interact with families is more complicated than one might think. Most professionals are nice to families, treating them with respect and kindness, which is easy to do, until a conflict arises. But being nice to families is not our main reason for being there. It is to ensure families have the knowledge and skills to parent their child towards maximal functioning by the child and maximal quality of life for the family, which are related (Garcia Grau & McWilliam, 2014). As my earlier comments indicate, not all professionals have embraced this role; they have assumed their role was to intervene directly with the child. But, for professionals who did understand the importance of building the capacity of families, how to do this was hardly considered.

Traditionally, it seemed like an easy task: Professionals would meet the families, decide what problems needed to be addressed, make recommendations for interventions for the family to carry out, and evaluate how the parent had performed and what progress the child had made. This pedagogical approach, where adult education was carried out as though parents were children, essentially used expert consultation (Graham, 1998). In the RBM, however, family consultation is the label applied to a collaborative-consultation approach. In collaborative consultation, the consultant (e.g., home visitor) and consultee (e.g., parent) together decide what the problem is, together decide what the intervention should be, and together decide whether the intervention was successful, both in the parent’s carrying out the intervention and in the child’s progress. Consultation is not bad, despite some writings in the field (Rush & Shelden, 2011); bad consultation is bad. Good consultation, which means in our field collaborative consultation, is good. I have used the term family consultation to emphasize the particular consultee and because the consultation focuses on the child’s performance in routines and on the family’s needs. Family consultation is similar to coaching as described by Rush and Shelden (2011); some technical differences exist but essentially they both involve an andragogical approach (Knowles, 1978), a focus on child functioning in the context of routines, and an understanding that all the intervention occurs between professionals’ visits. An essential feature of family consultation is asking many questions before offering a suggestion, so the suggestion is more likely to be on target and the family is more likely to feel like a meaningful contributor, thereby empowering the family (i.e., building their competence and confidence). This empowerment helps the family’s self-efficacy, making them more self-reliant as time

² Some examples are Fundación Teletón Paraguay Asunción, with its captivating architecture by Gabinete de Arquitectura and its use of recycled materials throughout; the Associação do Porto de Paralisia Cerebral rehabilitation center on Alameda de Cartes, with its bee hive motif on the ceiling, its prominent although inconvenient main-hall ramp, and its surfeit of square footage; l’Alquería, the Catholic University of Valencia’s early intervention center, which includes a glassed in Roman wall on the children’s courtyard play space; and Siskin Children’s Institute, in Chattanooga, Tennessee, with its towering glass entrance, religious-artifacts museum, and Reggio Emilia-inspired classrooms. At Siskin, it should be said, the early intervention team does not even have offices in the building; they work from their homes, in communities.

goes on (Koren, DeChillo, & Friesen, 1992; Lloyd & Dallos, 2008; Trivette, Dunst, Hamby, & LaPointe, 1996).

Not only families, but children's teachers receive collaborative consultation. When early intervention professionals show up at a child's classroom, the teachers' reactions can range from exasperation to apathy to joy. Exasperated teachers might have found the therapist (a term I'll use for convenience but that includes special-education teachers) superior acting or disruptive. Apathetic teachers might have found them irrelevant or incomprehensible. Joyous teachers might have found them amiable, considerate, relevant, and comprehensible. In the RBM, we train visitors to the classroom in rules of consultation, in collaborative consultation, and in a method of integrating therapy called *individualized within routines*. In this last method, a speech therapist, for example, might go to a classroom, officially to "work with" Domingo, who has significant communication delays. Domingo is playing by himself—his engagement level quite unsophisticated, in that he is moving toy farm animals around in quite a repetitive way. The speech therapist assesses the situation and talks to the teacher. It's free play time, and Domingo chose those toys to play with. Other children are around, but none interacting with him. The speech therapist and the teacher talk for about a minute about the strategy they agreed upon the previous week: To get another child to join the adult and Domingo in play, with the adult then backing away, to promote peer interactions. The teacher said she had been unable to back away, because, as soon as she did, the other child also stopped interacting with Domingo. The professionals wondered if the strategy had been the right one after all. The speech therapist said she'd give it a try to see if she could figure out an adjustment that might work. While the teacher talked to some children nearby, the speech therapist joined Domingo in the play in which he was engaged. This was also of course the teacher's routine (i.e., play time), a very important point. Domingo let the speech therapist play with him. She then called over another child who came happily enough. She had the children divide the animals. Domingo was the shepherd and the other child the pig farmer. Instead of simply backing away and leaving the children to develop a play situation, she established a scenario for them. She asked Domingo where he wanted to put the sheep. He pointed to the barn. She asked the other child where he wanted to put the pigs. He said the corral. The speech therapist said that was a lot of work for the shepherd to do by himself and for the pig farmer to do by himself. She asked Domingo who could help him move all the sheep. Domingo pointed to the other child. The speech therapist asked the other child if that was all right. The child said yes and said, "Then Domingo help me move pigs." The speech therapist said that was a good idea and summarized the plan: "You will help Domingo move the sheep to the barn, and, Domingo, you will help him move the pigs to the corral. OK, guys." With that, she backed away enough to make it clear she was no longer in the play context but close enough for her to observe. This succeeded, and the speech therapist made sure the teacher could see and she briefly reviewed what she'd done. This is *individualized within routines*: join the child in whatever the child is engaged in and weave intervention into that engagement, making sure to communicate with the teacher.

3. Program Evaluation

To determine whether the practices are being implemented correctly and are having the desired effects, the RBM involves helping programs evaluate their work. Determining whether professionals are doing what they set out to do and the quality of those practices is formative evaluation. Determining effects is summative evaluation. The following figure shows a simple but common evaluation plan for programs implementing the model.

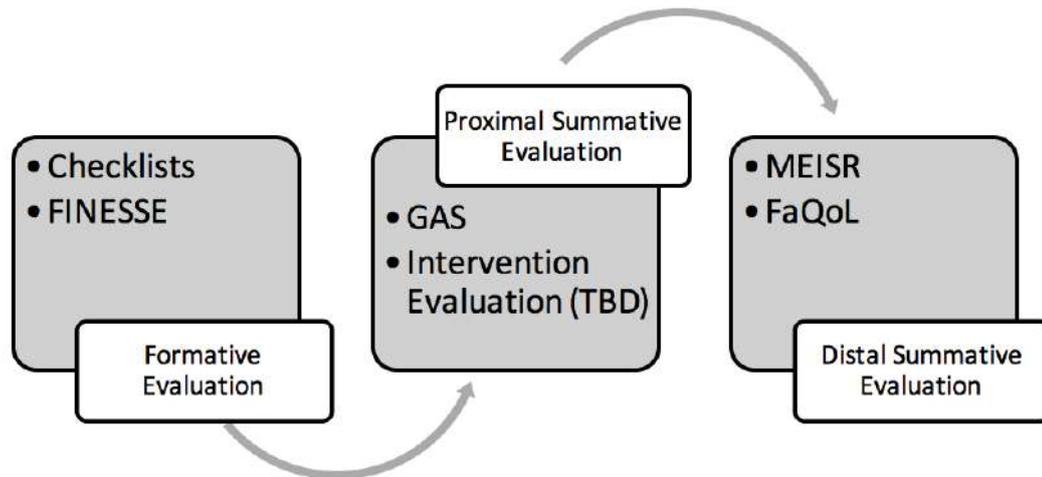


Figure 3. Plan of implementation of the model

Note: Elaborated by the author.

Checklists are the backbone of the RBM. They specify what is to be done, they provide a reminder for professionals, they are a platform for training, and they provide implementation fidelity data. We have checklists for all the major practices (e.g., constructing ecomaps, implementing RBIs, making support-based home visits). Each checklist has actions the professional should take, making sure to convey the important evidence-based skills involved in the practice but still leaving room for individualization for the particular child, family, or classroom. The professional reads the checklist to understand what is expected. A common saying of mine is You can't expect people to do something if you don't tell them to do it. The checklist tells them how to do it (Boavida et al., 2015; Casey & McWilliam, 2011; Gawande, 2010). Some checklists in life are read-do, such as recipes (Gawande, 2010). Others are do-read, such as packing lists. Many serve both functions: We read them to know what to do and then again to ensure we did everything. Our checklists are similarly used to guide behavior and to review behavior, including self-checks. For example, after a home visit, an early interventionist can go through the Support-Based Home Visit Checklist to see whether she remembered to do all the steps. When training people to implement practices, we know we need to observe them and give them feedback, because this is essentially the only scientifically proven training method. Twenty years ago and more, Reid and associates conducted some of the finest research on performance-checklist-based training. In one study, for example, 10 supervisors were trained in how to observe and give feedback (Parsons & Reid, 1995). The training modeled what they were to do with direct-service staff members: It involved on-the-job observation and targeted feedback. Following training, all supervisors met criterion for providing feedback. Checklists have their roots in

behaviorism. An example of this foundation is in a study of performance feedback on the safety of client lifting and transfer, where the task analysis of lifting and transfer procedures was converted into a checklist (Alavosius & Sulzer-Azaroff, 1986). Staff were observed, and checklists were scored. Weekly, observers provided written feedback, which was consistently followed by improvements in safe performance.

More recently, checklists were used to compare in-service training alone and in-service training with feedback, on data collection accuracy for direct-care staff working with individuals with intellectual disabilities (Jerome, Kaplan, & Sturmey, 2014). All three staff improved their data collection accuracy from instruction to in-service and from in-service to in-service plus feedback. In a Swiss study of postgraduate training on communication skills teaching, the number and type of communication skills identified did not differ between the intervention and control groups (Perron et al., 2014). The investigators concluded that a problem with their feedback was that blank sheets instead of checklists were provided for the supervisors to give feedback. In a study of a direct-observation checklist in a pediatric emergency department setting, specific history and physical-examination checklists for a range of common conditions were developed (FitzGerald et al., 2012). Interns and faculty observers reported that the checklist-based observation facilitated clear and useful feedback and revealed gaps that would not have otherwise been identified.

RBM checklist items receive three scores: observed, partially observed, and not observed. An item can also be scored as not applicable. The passing criterion is usually 85% of the applicable and observed steps correct. Sometimes a maintenance criterion is added, such as 85% correct on two consecutive observations. These data tell us about the extent of implementation fidelity, an important component of formative evaluation.

Checklist data are labor intensive, because someone has to be available to watch individual people performing tasks. A more efficient but less reliable evaluation method is a self-report rating scale. In the RBM, we use the Families in Natural Environments Scale of Service Evaluation (FINESSE II) (McWilliam, 2011a). Nineteen practices are described, with the scale ranging from bad ways of carrying them out (1) to good ways of carrying them out (7). Professionals rate what they typically do on the 7-point scale and what they consider ideal on the same scale. The discrepancy between their typical-practice score and their ideal-practice score is why we call this a discrepancy tool. The FINESSE II covers many dimensions of providing early intervention, from how to describe the program (services versus supports), through intervention planning (professional decisions versus family decisions), to service delivery (professionals working directly with the child versus professionals consulting with caregivers). We are currently studying a family-completed version, called the **Family FINESSE**, with which families rate what they typically experience with what they would ideally experience. This tool might provide a more accurate portrayal of typical practice than does the professional self-report. These tools cover many different activities in early intervention and are completed by professionals or families, so data can be gathered from more people than checklists allow for. We recommend the FINESSE be administered to monitor the quality of service delivery, to plan professional development, and to judge the effectiveness of professional development.

If the model is being implemented as described, we should see children and families make progress on their goals. First, goals will be more functional, more meaningful than

before implementation. Second, the criteria for measuring goal attainment will be more meaningful. Third, the quality of the goal attainment data will be more authentic, if less precise. To standardize goal attainment as best one can, considering they are created for a host of ability levels, ages, disabilities, skills, and contexts, we use **goal attainment scaling (GAS)**. We follow the convention of placing the actual goal with its criteria at the midpoint on a 5-point scale (Kiresuk, Smith, & Cardillo, 2014; Maloney, Mirrett, Brooks, & Johannes, 1978). This midpoint has a score of 0. If the child attains his goal as determined on the plan, with its attendant generalization and maintenance criteria, the team assigns the goal a 0. Criteria are also established for -1 (less than aimed for but still some improvement) and -2 (barely moved from the baseline rate). They are also established for +1 (better than expected) and +2 (even better than that). Because goals in the RBM have well-defined quantitative criteria, it is easy to decrease and increase the numbers to fill in the other four levels (i.e., -2, -1, +1, +2). Every time a goal is discussed with a caregiver, the early interventionist rates the progress, usually with a discussion with the caregiver. Not every goal is discussed at every visit, because in the model we have 10-12 goals, so the GAS ratings are intermittent. When a rating of 0 is attained, meaning the goal is met, the family has the choice of continuing to work on the goal or terminating it and, potentially, replacing it. If the family wants to continue working on it, with the same type of criteria, the goal remains in place, and the team is now working towards a +1 or a +2.

We always take goal completion data with a grain of salt, because lower expectations can be met more easily than can high expectations. Nevertheless, the goals are the backbone of a plan, so, if we're going to take them seriously enough to make them functional and family centered, we should take them seriously enough to monitor their attainment. GAS makes it possible to have a standardized way to monitor all the different kinds of goals possible.

Families should be able to report the supports they receive, so we can hear directly from the consumer and not have to rely on professionals' self-reports. The Family FINESSÉ, mentioned earlier, assesses what families received, but the proximal outcome is **whether families were actually helped** by what they experienced. The ideal instrument for families to rate this might not exist, but the Family Outcome Scale-Revised (Bailey, Hebbeler, & Bruder, 2006) is promising. The scale has two parts: family outcomes and helpfulness indicators. The five family outcomes are understanding your child, knowing your rights, helping child develop and learn, having support systems, and accessing (sic) the community. The items pertaining to these outcomes are asked in terms of the extent to which the items occur (from not at all to completely). In contrast, the three helpfulness indicators are knowing your rights, communicating child's needs, and helping child develop and learn, and these are asked in terms of the extent to which early intervention was helpful (from not at all helpful to extremely helpful). These questions are therefore attribution questions, in that families are attributing their outcomes (knowing your rights, etc.) to "early intervention." How families might identify early intervention is unclear. For example, do they count the private therapist who is not participating on the legally established intervention plan? If both the mother's aunt and an early intervention professional coached the mother, how does the mother make the attribution of early intervention as a helpful source? Despite potential problems of the helpfulness items, the proximal outcomes of understanding your child,

knowing your rights, helping child develop and learn, having support systems, and gaining access to the community are promising ones to assess.

If goals are met and families have immediate benefits from early intervention, in the long run we expect children to function well and families to have a good quality of life. The first of these distal outcomes we measure with the Measure of Engagement, Independence, and Social Relationships (MEISR) (McWilliam & Younggren, in press) and the Classroom MEISR (CLAMEISR) (McWilliam, 2014a). These instruments are rated by parents and teachers, respectively. Each item is a functional skill typically needed for a child to participate in home routines (MEISR) and classroom routines (CLAMEISR). The percentage of skills the child can perform in each routine can be sorted by engagement, independence, and social relationships; by developmental domains; or by U.S. Department of Education global outcomes. The MEISR has also been crosswalked with state early-childhood standards and the International Classification of Functioning (Boavida, in press). Some programs will also want to use norm-referenced developmental tests, which have their place. The MEISR / CLAMEISR is useful because of its clear relevance to functioning in everyday routines. The proportional change index (Kratochwill, 2013; Wolery, 1983) or other change indices can also be used with the tool, to estimate the difference early intervention made.

Family quality of life (FQOL) can be conceptualized in a number of ways. Examination of the factors in different measurement systems is one way to arrive at a definition of this construct. FQOL was derived from the quality of life studies (Shalock, 1990). Family quality of life took the construct from the individual to the individual's parents or other family members (Brown & Brown, 2014; Poston et al., 2003). We have developed and tested a scale, the Family Quality of Life Scale (FAQOL) (McWilliam, 2011b), finding it has four factors for American families: Access to Information and Services, Child Functioning, Overall Life Satisfaction, and Family Relationships (Garcia Grau & McWilliam, 2014). We found that a three-factor solution worked better for Spanish families, so it might be worthwhile examining the structure of the instrument for different groups. Of the four factors used in the U.S., the two affected by early intervention were Access to Information and Services and Child Functioning. The other two are presumably stable enough that early intervention doesn't materially affect them.

A comprehensive program evaluation, therefore, can be done with six types of measures: ratings of typical practice, checklists, goal attainment scaling, family ratings of their immediate outcomes, family ratings of their distal outcomes, and child functioning.

4. Transformation of the Field

The field is transforming itself slowly but surely. Three important changes are a shift away from the medical model, acknowledgment of adult learning theory, and a reinvigorated focus on functioning.

The field has long recognized that the medical model was not appropriate for early intervention (Hanft, 1988; McWilliam, 2014b; McWilliam, Young, & Harville, 1996). The medical model is characterized by specialists providing hands-on intervention to children, relegating families to an observer role, seeing the child in a clinical setting, ignoring the context of the child's everyday life, and believing—and therefore teaching parents—that the child's improvements were the result of weekly sessions with the

specialist. The field is repudiating this model as atheoretical, short-sighted, and ineffective (McWilliam, 2014b). First, educators have been at the forefront of understanding that intervention happens between visits (McWilliam, 2012). Some leaders in the anti-clinical movement, however, have come from occupational therapy (Campbell & Sawyer, 2007; Pérez, 2012), physical therapy (Shelden & Rush, 2013), and speech-language pathology (Rush & Shelden, 2011). Second, practitioners are now recognizing that working with families isn't simply about getting them involved in our business, but rather our getting involved in their business—their routines, their priorities, and, to the extent they want, their lives (Dunst, Bruder, & Espe-Sherwindt, 2014). Third, they are moving out of clinics, hospitals, and centers into homes, communities, and preschools (Woods et al., 2011). Fourth, they are working with caregivers to help children learn skills they need in their everyday routines (Hwang, Chao, & Liu, 2013). Fifth, they are accepting that children learn throughout the day, not just in professional-led sessions (Dunst et al., 2010). These five revolutions in thinking and practice are rendering the clinical approach obsolete.

Adult learning theory is important because early intervention is a field about working with adults—with parents and other adult family members, teachers, and other professionals. Malcolm Knowles (Knowles, 1978) explained that adult learning theory had five assumptions, which can be traced to shifts occurring in early intervention. The first assumption was about self-concept—that learners should have minimum instruction and maximum autonomy. In the RBM, the family makes the important, the meaningful decisions. The second assumption was about the adult learner experience—that learners have had time to grow experiences in life and have acquired a wide knowledge base. Therefore, enlightened early interventionists have a wide range of instructional design models and theories to appeal to the varied experience levels and backgrounds of natural caregivers. The third assumption is about readiness to learn—that adult learners move toward learning opportunities that promise a social reward or a reward in society. In the RBM, we try to keep families' lives as normalized as possible, so they can run those lives successfully, as they and society define "successfully." The fourth assumption is about orientation to learning—that learners have to know the reason and the timing of what they are learning. Twenty-first century early intervention focuses on how the topics we address with families will meet families' self-identified needs. The fifth assumption is about motivation to learn—that learners question the validity of learning opportunities if they don't see a real need for acquiring new knowledge or skills. Therefore, in the RBM, we often need to point out the fallacy of current practices. Knowles had four principles of andragogy that he postulated could be used to address these five assumptions. (Knowles, Holton III, & Swanson, 2014). The first principle was that adults must be involved in the design and development of their learning experience. In the RBM, we follow families' preferences for how home visits are divided among talk, practice, child issues, family issues, one routine versus another, informal-support relationships, formal-support relationships, and so on. The second principle was that experience should be at the core of all learning tasks and activities. Hence, modern early interventionists use collaborative or family consultation, asking many questions before making suggestions (McWilliam, 2011c). The third principle was that real-life applications and benefits must be linked to the learning material. In the RBM, the focus is so much on child functioning in routines that families are certain the interventions are applicable. The fourth principle was that adult learners should have

the opportunity to absorb information rather than simply memorize it. In today's early intervention, families are not drilled with information in a manner indicating we expect them to memorize strategies. Instead, the strategies are co-created with the early interventionist and the family. These nine lessons from andragogy, five assumptions and four principles, have helped the RBM be family centered and effective with children.

The third swing in the field is from nonfunctional skills to functioning in routines. Again, it's slow: a big ship cannot make an immediate 180-degree turn; it takes a wide berth and time. Hence, when I develop implementation plans with programs, states, or countries, they are usually for 4-5 years, and we have been developing these plans around the world for the past six years. Early intervention has long been criticized for being oriented towards children's deficits (Michnowicz, McConnell, Peterson, & Odom, 1995). This orientation is not surprising, considering the field exists for children deemed to have a disability, which, by some definitions, means they are "deficient" in some developmental domains. In contemporary early intervention, however, professionals are, I hope, increasingly focusing on what a child needs in order to participate meaningfully in his or her environments. A boost to this focus is the International Classification of Functioning for Children and Youth (Björck-Åkesson et al., 2010; Stucki et al., 2002; World Health Organization, 2007), which considers both (a) functioning and disability and (b) contextual factors. The former are composed of (i) body functions and structures (e.g., physiology) and activities and participation (e.g., executing tasks in the current environments). The latter are composed of environmental factors (e.g., the physical, social, and attitudinal world) and personal factors (e.g., attributes of the person). People with impairments are coded along these four components, which is vastly preferable to the medical-model system of giving a person with a disability codes only for their impairments, as is done with the International Classification of Disease (World Health Organization, 2016). In some countries where the RBM is strong, such as Portugal and Taiwan, so is the ICFCY (Chen et al., 2013; Threats, 2010).

In Greek mythology, the god of opportunity, Kairos, passes by and leaves Metanoia in his wake. Metanoia is not the apologetic, sad woman oppressed by her regret that she seems. The concept of metanoia embodies a change of mind, which, in partnership with Kairos (opportunity), can become "a personal learning process, a pedagogical tool, and a rhetorical device" (Myers, 2011) (p. 1). This article has made the case that the RBM provides the Kairos. Now it's up to the field to make the basic and permanent change William James called metanoia (Clarkson, 1989).

References

- Alavosius, M. P. & Sulzer-Azaroff, B. (1986). The effects of performance feedback on the safety of client lifting and transfer. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 261. doi:10.1901/jaba.1986.19-261
- Bailey, D. B., Hebbeler, K., & Bruder, M. B. (2006, April 19, 2010). *Family outcomes survey*. Recuperado de http://www.fpg.unc.edu/eco/assets/pdfs/FOS-PartC_11-16-06.pdf.
- Bailey, D. B. & McWilliam, R. A. (1990). Normalizing early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*, 33-47.

- Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J., & Summers, J. (2011). Family quality of life: adaptation to Spanish population of several family support questionnaires. *Journal of Intellectual Disability Research*, *55*, 1151-1163. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01350.x
- Björck-Åkesson, E., Wilder, J., Granlund, M., Pless, M., Simeonsson, R., Adolfsson, M., Almqvist, L., Augustine, L., Klang, N., & Lillvist, A. (2010). The international classification of functioning, disability and health and the version for children and youth as a tool in child habilitation/early childhood intervention-feasibility and usefulness as a common language and frame of reference for practice. *Disability & Rehabilitation*, *32*, 125-138. doi:10.3109/09638288.2010.516787
- Boavida, T. (in press). Linkages with other tools. En R. A. McWilliam & N. Younggren (Eds.), *Measure of engagement, independence, and social relationships*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Boavida, T., Akers, K., McWilliam, R. A., & Jung, L. A. (2015). Rasch analysis of the routines-based interview implementation checklist. *Infants & Young Children*, *28*, 237-247. doi:10.1097/IYC.000000000000041
- Broderick, C. B. (1993). *Understanding family process: basics of family systems theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, R. I. & Brown, I. (2014). Family quality of life. En A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 2194-2201). New York: Springer.
- Campbell, P. H. & Sawyer, L. B. (2007). Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention*, *29*, 287-305. doi:10.1177/105381510702900402
- Casey, A. M. & McWilliam, R. A. (2011). The impact of checklist-based training on teachers' use of the zone defense schedule. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *44*, 397-401. doi:10.1901/jaba.2011.44-397
- Chen, C. L., Kang, L. J., Hong, W. H., Chen, Q. C., Chen, H. C., & Wu, C. (2013). Effect of therapist-based constraint-induced therapy at home on motor control, motor performance and daily function in children with cerebral palsy: a randomized controlled study. *Clinical Rehabilitation*, *27*, 236-245.
- Clarkson, P. (1989). Metanoia: A process of transformation. *Transactional Analysis Journal*, *19*, 224-234.
- Dunst, C. J. (abril, 2011). Family-centered practices, parent engagement, and parent and family functioning. Comunicación presentada en *Head Start Advisory Committee Meeting of Parent, Family, and Community Engagement*. Washington, DC.
- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2002). Family-oriented program models and professional helping practices. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, *51*, 221-229. doi:10.1111/j.1741-3729.2002.00221.x
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Espe-Sherwindt. (2014). Family capacity-building in early childhood intervention: Do context and setting matter? *School Community Journal*, *24*, 37-48.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *3*, 3-10. doi:10.1111/j.1741-1130.2006.00047.x
- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C., & Swanson, J. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of children with special needs* (pp. 60-81). Nueva York: Guilford Press.

- FitzGerald, M., Mallory, M., Mittiga, M., Schubert, C., Schwartz, H., Gonzalez, J., ..., McAneney, C. (2012). Experience-based guidance for implementing a direct observation checklist in a pediatric emergency department setting. *Journal of Graduate Medical Education, 4*, 521-524. doi:10.4300/jgme-d-11-00266.1
- Fitzgerald, N., Ryan, P., & Fitzgerald, A. (2015). Team-based approaches in early intervention services for children with disabilities: irish parents' experiences. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 12*, 199-209. doi:10.1111/jppi.12126
- Garcia Grau, P. & McWilliam, R. A. (2014). *Early intervention and family quality of life in Spain and in an american model program*. Valencia: Universidad Católica de Valencia.
- Gawande, A. (2010). *The checklist manifesto: how to get things right*. Nueva York: Profile Books.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: minds, brains, and how children learn*. Nueva York: William Morrow & Co.
- Graham, D. S. (1998). Consultant effectiveness and treatment acceptability: an examination of consulted requests and consultant responses. *School Psychology Quarterly, 13*, 155-168. doi:10.1037/h0088979
- Hanft, B. (1988). The changing environment of early intervention services: implications for practice. *American Journal of Occupational Therapy, 42*, 724-731. doi:10.5014/ajot.42.11.724
- Hwang, A., Chao, M., & Liu, S. (2013). A randomized controlled trial of routines-based early intervention for children with or at risk for developmental delay. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 3112-3123. doi:10.1016/j.ridd.2013.06.037
- Jerome, J., Kaplan, H., & Sturmey, P. (2014). The effects of in-service training alone and in-service training with feedback on data collection accuracy for direct-care staff working with individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 529-536. doi:10.1016/j.ridd.2013.11.009
- Jung, L. (2010). Identifying families' supports and other resources. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 9-26). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Kiresuk, T. J., Smith, A. & Cardillo, J. E. (2014). *Goal attainment scaling: applications, theory, and measurement*. Hove: Psychology Press.
- Knowles, M. (1978). *The adult learner: A neglected species*. (2nd ed). Oxford: Gulf Publishing.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Londres: Routledge.
- Koren, P. E., DeChillo, N., & Friesen, B. J. (1992). Measuring empowerment in families whose children have emotional disabilities: a brief questionnaire. *Rehabilitation Psychology, 37*, 305-321. doi: 10.1037/h0079106
- Kratochwill, T. R. (2013). *Single subject research: strategies for evaluating change*. Waltham, MA: Academic Press.
- Langford, C. P., Bowsher, J., Maloney, J. P., & Lillis, P. P. (1997). Social support: a conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing, 25*, 95-100.
- Lloyd, H. & Dallos, R. (2008). First session solution-focused brief therapy with families who have a child with severe intellectual disabilities: mothers experiences and views. *Journal of Family Therapy, 30*, 5-28. doi:10.1111/j.1467-6427.2008.00413.x

- Maloney, F. P., Mirrett, P., Brooks, C., & Johannes, K. (1978). Use of the goal attainment scale in the treatment and ongoing evaluation of neurologically handicapped children. *American Journal of Occupational Therapy, 32*, 505-510.
- McWilliam, R. A. (2010a). Introduction. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 1-7). Nueva York: The Guilford Press.
- McWilliam, R. A. (2010b). *Organizing service delivery routines-based early intervention* (pp. xxxx-xxxx). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- McWilliam, R. A. (2010c). *Routines-based early intervention*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- McWilliam, R. A. (2010d). *Working with families of young children with special needs*. Nueva York: Guilford Press.
- McWilliam, R. A. (2011a). *Families in natural environments scale of service evaluation II (FINESSE II). Rating scale*. Chattanooga, TN: Siskin Children's Institute.
- McWilliam, R. A. (2011b). *Family quality of life*. Chattanooga, TN: Siskin Children's Institute.
- McWilliam, R. A. (2011c). The top 10 mistakes in early intervention and the solutions. *Zero to Three, 31*, 11-32.
- McWilliam, R. A. (2012). Implementing and preparing for home visits. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*, 224-231. doi:10.1177/0271121411426488
- McWilliam, R. A. (2014a). *Classroom measure of engagement, independence, and social relationships (ClAMEISR)*. Nashville, TN: The RAM Group.
- McWilliam, R. A. (2014b). Future of early intervention with infants and toddlers for whom typical experiences are not effective. *Remedial and Special Education, 36*, 33-38. doi:10.1177/0741932514554105
- McWilliam, R. A., Casey, A. M., & Sims, J. L. (2009). The routines-based interview: a method for assessing needs and developing IFSPs. *Infants & Young Children, 22*, 224-233.
- McWilliam, R. A., Lang, L., Vandiviere, P., Angell, R., Collins, L., & Underdown, G. (1995). Satisfaction and struggles: family perceptions of early intervention services. *Journal of Early Intervention, 19*, 24-42. doi:10.1177/105381519501900105
- McWilliam, R. A., Young, H., & Harville, K. (1996). Therapy services in early intervention: Current status, barriers, and recommendations. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 348-374. doi:10.1177/027112149601600306
- McWilliam, R. A. & Younggren, N. (in press). *Measure of engagement, independence, and social relationships*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Michnowicz, L. L., McConnell, S. R., Peterson, C. A., & Odom, S. L. (1995). Social goals and objectives of preschool IEPs: a content analysis. *Journal of Early Intervention, 19*, 273-282. doi:10.1177/105381519501900401
- Myers, K. A. (2011). Metanoia and the transformation of opportunity. *Rhetoric Society Quarterly, 41*, 1-18. doi:10.1080/02773945.2010.533146
- Nirje, B. (1995). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 11*, 65-68.
- Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., Mannan, H., Wang, M., & Nelson, L. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: validation of a family quality of life survey. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*, 367-384.

- Parsons, M. B. & Reid, D. H. (1995). Training residential supervisors to provide feedback for maintaining staff teaching skills with people who have severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 317-322. doi:10.1901/jaba.1995.28-317
- Pérez, M. C. (2012). La familia, principal protagonista de los centros de desarrollo infantil & atención temprana. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 41, 129-141.
- Perron, N. J., Nendaz, M., Louis-Simonet, M., Sommer, J., Gut, A., Cerutti, B., Van der Vleuten, C. P., & Dolmans, D. (2014). Impact of postgraduate training on communication skills teaching: a controlled study. *BMC Medical Education*, 14, 80-89. doi:10.1186/1472-6920-14-80
- Pluess, M. & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46, 379. doi:10.1037/a0015203
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., & Wang, M. (2003). Family quality of life: a qualitative inquiry. *Mental Retardation*, 41, 313-328.
- Raikes, H. A. & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, 10, 319-344. doi:10.1080/14616730802113620
- Rush, D. D. & Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Shalock, R. L. (1990). *Quality of life: Perspectives and issues*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Shelden, M. L. & Rush, D. D. (2010). A primary-coach approach to teaming and supports in early childhood intervention. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 175-202). Nueva York: Guilford Press.
- Shelden, M. L. & Rush, D. D. (2013). *The early intervention teaming handbook: the primary service provider approach*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Steel, R., Poppe, L., Vandeveld, S., Van Hove, G., & Claes, C. (2011). Family quality of life in 25 Belgian families: quantitative and qualitative exploration of social and professional support domains. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 1123-1135. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01433.x
- Stucki, G., Cieza, A., Ewert, T., Kotanjsek, N., Chatterji, S., & UstUn, T. B. (2002). Application of the international classification of functioning, disability and health (ICF) in clinical practice. *Disability & Rehabilitation*, 24, 231-232. doi:10.1055/s-2001-19075
- Threats, T. (2010). Application of the world health organization ICF and ICF-CY to communication disability. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30, 34-47.
- Tizard, B. & Hughes, M. (2008). *Young children learning*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Deal, A. G. (1997). Resource-based approach to early intervention. En S. K. Thurman, J. R. Cornwell & S. R. Gottwald (Eds.), *Contexts of early intervention* (pp. 73-92). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & LaPointe, N. J. (1996). Key elements of empowerment and their implications for early intervention. *Infant Toddler Intervention*, 6, 59-73.
- Turnbull, A. P., Summers, J., Turnbull, R., Brotherson, M. J., Winton, P., Roberts, R., ..., Stroup Rentier, V. (2007). Family supports and services in early intervention: a bold vision. *Journal of Early Intervention*, 29, 187-206. doi:10.1177/105381510702900301

- VanDerHeyden, A. M., Snyder, P., Smith, A., Sevin, B., & Longwell, J. (2005). Effects of complete learning trials on child engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*, 81-94. doi:10.1177/02711214050250020501
- Verdugo, M., Navas, P., Gómez, L., & Schalock, R. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*, 1036-1045. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x
- Wall, K., Aboim, S., Cunha, V., & Vasconcelos, P. (2001). Families and informal support networks in Portugal: the reproduction of inequality. *Journal of European Social Policy, 11*, 213-233. doi:10.1177/095892870101100302
- Wolery, M. (1983). Proportional change index: An alternative for comparing child change data. *Exceptional Children, 50*, 167-170.
- Woods, J. J., Wilcox, M. J., Friedman, M., & Murch, T. (2011). Collaborative consultation in natural environments: Strategies to enhance family-centered supports and services. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42*, 379-392.
- World Health Organization. (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version. Recuperado de <http://apps.who.int/classifications/icd10/>
- World Health Organization. (2016). ICD-10 Version:2016 Recuperado de <http://apps.who.int/classifications/icd10/>
- Zuna, N. I., Selig, J. P., Summers, J. A., & Turnbull, A. P. (2009). Confirmatory factor analysis of a family quality of life scale for families of kindergarten children without disabilities. *Journal of Early Intervention, 31*, 111-125. doi:10.1177/1053815108330369

Short CV of the author

Robin McWilliam

Investigador, escritor y consultor. Colabora con la Universidad de Tennessee en Chattanooga, EE.UU. Director del Grupo RAM, y Editor Internacional de la revista *Infants & Young Children*. Email: robin@mcwilliamconsulting.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes

Family-School Partnerships as a Measure to Prevent School Failure and the Risk of Dropping Out in Adolescents

Lucía Álvarez Blanco *
Raquel-Amaya Martínez-González
Universidad de Oviedo

Este artículo presenta un análisis sobre los factores que inciden en el fracaso y en el riesgo de abandono escolar en la enseñanza secundaria obligatoria, como aspectos relevantes a considerar en la educación inclusiva. Se conceptualizan ambos términos y se toma en consideración el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987) para clasificar los factores que afectan al rendimiento escolar y que pueden desencadenar las problemáticas analizadas. Se hace referencia fundamentalmente a factores del centro escolar y del ambiente familiar como microsistemas de referencia del alumnado, así como a otros vinculados a la cooperación entre las familias y el centro escolar (mesosistema). Otros factores relacionados con el exosistema y el macrosistema se encuentran también referenciados. Se finaliza el artículo ofreciendo un conjunto de sugerencias de actuación relacionadas con todos los sistemas mencionados que pueden contribuir a prevenir las problemáticas analizadas y a promover la inclusión educativa del alumnado afectado por ellas.

Descriptores: Fracaso escolar, Abandono escolar, Educación familiar, Cooperación centro escolar-familia, Modelo ecológico de Bronfenbrenner.

This paper presents an analysis of the factors affecting school failure and dropout in secondary school, as relevant matters to be considered in inclusive education. Both terms are conceptualized. The Ecological Model by Bronfenbrenner (1987) is taken into account to classify factors affecting school achievement, which might relate to the both school problems analyzed. Special attention is given to school and family factors as students' microsystems, as well as to other factors related to schools and families partnerships (mesosystem). Other factors regarding the exosystem and macrosystem are also mentioned. The paper ends with some suggestions to both prevent school failure and dropout and to promote the inclusion of the students affected by them.

Keywords: School failure, Dropout, Family education, School-family partnerships, Bronfenbrenner's ecological model.

*Contacto: alvarezblucia@uniovi.es

Introducción

En la era de la información, de la comunicación y de la sociedad globalizada se aspira a que la educación sea verdaderamente inclusiva (Alonso, 2014; Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015¹ y Escudero, 2005). Esta pretensión requiere realizar análisis, reflexiones y transformaciones sobre las prácticas educativas y los agentes que configuran la comunidad escolar y social (López, 2009) con el objetivo de lograr educación equitativa, justa y de calidad (Townsend, 2007) articulada sobre una “mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reduciendo, por tanto, la exclusión” (Booth et al., 2015, p. 11).

A este respecto, siguiendo lo expuesto en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013) la estrategia Europa 2020 incluye un apartado sobre los sistemas educativos, entre cuyos objetivos sobresale reducir la tasa de abandono escolar temprano, que ascendía en España en 2014 a 25.6% entre los varones y a 18.1% en las mujeres (INE., 2015). Aun observándose una tendencia gradual a la reducción de estos porcentajes, parece difícil conseguir llegar en España al esperado 10% en el año 2020, puesto que la cifra actual llega casi a duplicar las tasas de prácticamente todos los países de la Unión Europea.

Diversos autores han identificado factores e indicadores de riesgo que reducen la probabilidad de que el alumnado alcance un rendimiento académico satisfactorio e incrementan la de que aumente el riesgo de abandono. Estos factores se encuentran asociados al: 1) ámbito personal: capacidad intelectual y rasgos de personalidad, competencias emocionales, etc.; 2) ámbito escolar: factores referentes al alumnado, a la acción docente, a la administración y gestión de centros, etc. y 3) ámbito familiar: tipología familiar –con especial referencia a las familias monoparentales-, familias inmigrantes (Santín, 2006), nivel de estudios y situación laboral de los progenitores, recursos educativos y clima de convivencia en el hogar, atención y seguimiento parental de los hijos, etc. (Calero, Choi y Waisgrais, 2010).

Fernández, Mena y Riviere (2010) y Puig (2003) sostienen que los principales factores asociados al riesgo de abandono escolar son: 1) el absentismo, 2) el bajo rendimiento académico, 3) la repetición de curso, 4) baja autoestima, 5) escaso o nulo interés hacia el estudio y 6) inadecuada adaptación social.

Por su parte, Pedró (2012) alude a la significatividad e impacto social de esta problemática, y a las medidas específicas para afrontarla que se contemplan en la Estrategia Europa 2020: 1) prevención del fracaso y abandono escolar prematuro, especialmente en el alumnado cuya lengua sea distinta a la del país en que está escolarizado y que muestre una trayectoria de repetición de curso; 2) actuación ante episodios de absentismo y bajo rendimiento académico y 3) fomento de una educación inclusiva y compensatoria fundamentadas en la igualdad de oportunidades del alumnado. En estas medidas se consideran factores no solo centrados en el alumnado, sino también en los profesionales, en los procesos y prácticas educativas, en el núcleo familiar y en el propio sistema

¹ Por motivos de extensión de este documento, remitimos al lector al siguiente enlace: bit.ly/1PdSj5J En el mismo se recogen algunos de los aspectos sobre los que debe articularse una educación verdaderamente inclusiva que vele por garantizar una equidad y calidad educativa. En este caso, como valiosa excusa y marco de autoanálisis sobre la idiosincrasia de cada contexto educativo y, en consecuencia de mejora del mismo, presentamos una versión actualizada y traducida al castellano del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011).

educativo (Cernadas y Pérez-Marsó, 2014). A este respecto se suelen criticar las estadísticas sobre abandono y fracaso escolar que se centran solo en la medición de aprendizajes cognitivos, fácilmente cuantificables, sin tener en cuenta también otros aspectos personales, emocionales y biográficos del alumnado (Escudero, González y Martínez, 2009).

Por ello, en este artículo se analiza esta problemática socioeducativa (Gimeno, 2005) desde un enfoque multicausal y multidimensional tomando en consideración tanto factores que afectan al propio estudiante como a los sistemas ambientales en que éste interactúa (Navarro, 2001; Zelmanovich y Levinsky, 2012).

1. Aproximación conceptual al concepto de fracaso y de abandono escolar

En la literatura científica se advierte el empleo de una pluralidad de términos para aludir al abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes. A modo de ejemplo, algunas expresiones utilizadas en España son “abandono temprano” (INE, 2015) o “abandono educativo temprano” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte., 2014), que se suelen relacionar con el fracaso escolar.

Investigadores como Fernández y colaboradores (2010) y Herrero (2001) subrayan que tanto el fracaso como el abandono escolar son fruto de una progresiva desvinculación de los estudiantes de las instituciones escolares, lo que se entiende como un obstáculo para la inserción e inclusión social y laboral de este alumnado.

El fracaso escolar es definido por Aristimuño (2015, p. 110) como la “no aprobación en el tiempo previsto –ya sea por rezago, repetición o desafiliación– en el tramo educativo que se está transitando”. Marchesi (2003) comparte esta idea al entender que los estudiantes etiquetados de “fracaso escolar” son quienes “al finalizar su permanencia en la escuela no han alcanzado los conocimientos y habilidades (...) necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios” (p. 8). Conforme esta definición, la sociedad se enfrenta a un fenómeno preocupante que incita a pensar en la necesidad de realizar diagnósticos y seguimientos preventivos y periódicos del alumnado cuando todavía no presenta problemas académicos relevantes y no solamente cuando ya se han detectado claros indicios de fracaso como la repetición de curso. Parece conveniente actuar en este sentido desde el inicio de la escolarización obligatoria, y especialmente en el tránsito de una etapa educativa a otra: Educación Infantil-Educación Primaria y Educación Primaria-Educación Secundaria Obligatoria.

Esta línea de actuación preventiva parece conveniente, dadas las dos variantes de fracaso escolar señaladas por Carbonell y Peña (2006): a) fracaso escolar Primario, advertido en los primeros cursos de escolarización y que frecuentemente se asocia con dificultades de aprendizaje de diversa naturaleza y gravedad, y b) fracaso escolar Secundario, acaecido en momentos evolutivos especialmente críticos como la adolescencia, o coincidentes con circunstancias estresantes o disfuncionales en el ámbito familiar o escolar.

En este documento se empleará el término “abandono escolar prematuro” para designar al alumnado que en España cesa voluntariamente sus estudios por diversas razones (desmotivación, absentismo, dificultades de aprendizaje, repetición de curso, etc.) al

alcanzar la edad² mínima legal de 16 años sin haber obtenido la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Previamente a que se produzca el abandono, se hablará de “riesgo de abandono escolar”.

2. Fracaso y abandono escolar desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner

En este epígrafe se analizan algunos factores significativos asociados al fracaso y al riesgo de abandono escolar. Como ya comentamos, ambos fenómenos están estrechamente vinculados, puesto que la reiterada obtención de bajos rendimientos, desmotivación ante el estudio, baja implicación en las actividades del aula, etc. pueden conducir al alumnado a cesar prematuramente en sus estudios (Mora, 2010).

Entendemos que identificando los factores que pueden incidir negativamente sobre el progreso escolar del alumnado desde distintos ámbitos de interacción (familia, centro educativo, sociedad, etc.) se podrán promover en los centros actuaciones que permitan prevenir el abandono académico (Álvarez, 2006 y Martínez y Álvarez, 2005) y convertirse así en centros más eficaces (Murillo, 2005).

Existe un amplio volumen de autores que han tratado de identificar las causas de esta problemática (Álvarez, 2012 y 2006; Asensio, 1994; Balzano, 2002; Bermejo, Martín y Ayala, 2006; Del Burgo, 2002; Fernández, 2005; Fernández et al., 2010; Fullana, 1998; Grau, Pina y Sancho 2011; Lozano, 2003; Marchesi, 2012 y 2009; Marchesi, Martínez y Martín, 2004; Navarrete, 2007; Portillo-Torres, 2015; Ramo, 2000; Sánchez, 2001; Soler, 2003; Taborda, Formosinho y Fonseca, 2007, entre otros). Si bien existen algunas discrepancias entre estos autores sobre la priorización de algunos factores causales, es más evidente el consenso entre ellos en lo que respecta a la relación de aspectos a considerar: “contexto económico y social, dedicación y expectativas de las familias, gasto público en educación, tiempo de enseñanza, organización y funcionamiento de los centros docentes, estilo de enseñanza (...) e interés de los alumnos” (Marchesi, 2003, p. 5). Estos aspectos pueden analizarse desde el modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), también conocido como Sistema de Sistemas sistema ontogenético, microsistemas, exosistema, macrosistema y mesosistema. El concepto de sistema remite a interrelación, interdependencia e influencias recíprocas entre diferentes elementos de un conjunto o espacio convivencial. De manera resumida, Musitu, Estévez y Jiménez (2010) han expuesto los supuestos sobre los que se articula un sistema social:

- El funcionamiento sistémico se concibe como el resultado holístico de interacciones multiplicativas, bidireccionales y recíprocas entre las diferentes esferas que entran en relación y no como la mera suma de las interacciones acaecidas dentro de un sistema (López, Utrilla y Valiño, 2006).
- Reticencia al cambio (homeostasis). Cualquier modificación en el interior de un sistema suele generar rechazo y resistencia por parte de sus miembros,

² A este respecto autores como Fernández et al. (2010) incluyen un interesante matiz referido a la edad del estudiante, sosteniendo que antes de cumplir los 16 años se trata realmente de un abandono del alumno por parte de la institución y no de una desvinculación escolar del propio estudiante. Entre aquellos que tienen 16 y 17 años sucede que el abandono se presenta como una opción de quien ostenta la tutela o Patria Potestad. Así las cosas, el abandono voluntario se entendería como libre elección solo entre el alumnado mayor de 18 años.

siendo imprescindible que quien asuma la iniciativa del cambio desarrolle estrategias y habilidades que le permitan afrontar y defenderse de dichas actitudes y comportamientos de resistencia.

- Puesto que el sistema se rige por interacciones sociales, éstas representan la distribución y asunción de distintos roles que posibilitarán el correcto funcionamiento del conjunto.
- Generación de distintas expectativas y comportamientos que condicionarán el ejercicio de los respectivos roles conferidos y asumidos por los miembros del sistema.

Choque (2009) ha tomado como referencia el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner para extenderlo al ámbito educativo, refiriéndose a él como ecosistema educativo, entendido como “el conjunto de personas y organizaciones constituyentes del microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, que de manera interrelacionada interactúan con la finalidad de lograr los objetivos educativos en un determinado contexto social” (Choque, 2009, p. 3).

Además de los sistemas mencionados, se añade el sistema ontogenético, es decir, el individuo en desarrollo, que en el ámbito educativo se corresponde con los estudiantes.

En los siguientes epígrafes se ofrece un análisis de la influencia que los distintos sistemas en que el alumnado interactúa ejercen en su proceso de adaptación al ámbito educativo, pudiendo derivar en situaciones de fracaso y abandono escolar.

3. Los microsistemas familia y centro escolar y su interdependencia (mesosistema)

A grandes rasgos puede definirse el microsistema como los entornos “más próximos a los menores en proceso de desarrollo” (Martínez y Pérez, 2004, 93). De acuerdo con Choque (2009, p. 3) son un “escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelación que se da entre las personas”. En este sentido, la familia y el centro escolar son microsistemas de donde el individuo recibe las influencias más poderosas (valores, creencias, actitudes, roles, normas, etc.) y con los que mantiene sus primeras relaciones recíprocas y directas. Trasladando el concepto de microsistema al análisis del fracaso y abandono escolar parece relevante analizar los factores de influencia que proceden de la familia y del centro escolar.

3.1. El centro escolar como factor de influencia en el fracaso y abandono escolar

En el centro educativo se aplican las disposiciones y ordenamiento general del sistema educativo; por ello, parece oportuno reflexionar sobre alguno de los aspectos que lo configuran y de cuya calidad de funcionamiento puede resultar que se facilite o dificulte el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo emanar de este último caso episodios de fracaso, absentismo y abandono escolar que incitan a un debate abierto a la esfera social y de la comunidad escolar en aras de conocer las principales repercusiones que se derivan de los mismos (UNESCO, 2012). Los informes internacionales sobre resultados de la educación como los de PISA refuerzan la idea de que no existe un único aspecto explicativo del rendimiento escolar y de las diferencias que se encuentran entre los países.

De modo que el fracaso y el abandono escolar no han de ser entendidos como derivados solo de factores asociados a los estudiantes, aunque ésta sea la perspectiva más frecuente que contribuye a “dar a las escuelas una excusa ante su falta de éxito con el que abandona” (González, 2006, p. 6). En este sentido, cabría pensar que la concurrencia de prácticas organizativas y docentes inadecuadas podría influir en el surgimiento del fracaso escolar, que, de no ser afrontado adecuadamente, podría derivar en riesgo de abandono escolar. González (2001, p. 51) apunta que “las normas que regulan la actividad educativa, las formas concretas de organización de esa actividad y la práctica diaria puede ser (...) causa directa de fracaso y (...) de otros fenómenos asociados como el absentismo, frustración y conductas más o menos negativas”. De ahí la conveniencia de evaluar la organización y los procesos educativos y de convivencia que tienen lugar en las instituciones académicas.

Entre estas actuaciones, Marchesi y Pérez (2003, p. 41) citan: “el liderazgo del equipo directivo, el ambiente favorable de aprendizaje, la existencia de un proyecto compartido, la organización eficiente de la enseñanza en el aula, la participación de los padres y de los alumnos, el seguimiento del progreso de los alumnos y la evaluación de la escuela”. Por su parte, Vaquero (2005, p. 1460) apunta: “el nivel socioeducativo de los estudiantes, la facilidad de relación entre profesores y alumnos, la disponibilidad de recursos educativos en la escuela y la familia y el clima escolar”.

El Community Health Systems Resource Group (2005, p. 14) añade también: “un sistema de disciplina ineficaz; ausencia de un adecuado proceso de consejo/asesoramiento, clima escolar convivencial, inexistencia de curriculum relevante, estrategias instruccionales pasivas, falta de consideración hacia los estudios de aprendizaje de los estudiantes, detenciones y/o suspensiones, falta de evaluación y apoyo al alumnado con discapacidad”.

En definitiva, prevenir los problemas de fracaso y abandono escolar para alcanzar eficacia y éxito en las escuelas (Townsend, 2007; Wikeley, Stoll y Lodge, 2002) no solo dependerá de cuestiones relativas al alumnado, sino también de otras de índole material, docente – innovaciones docentes, metodología docente, oferta de oportunidades de aprendizaje... – (UNICEF, 2012), convivencial y del esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa. Este último aspecto es relevante; por ello, es conveniente que el centro se abra a la comunidad para aunar esfuerzos y recursos con las familias y con otras entidades sociales del entorno inmediato (Bolívar, 2008).

En el entorno comunitario (“exosistema” en el modelo ecológico de Bronfenbrenner) pueden encontrarse opciones de formación y aprendizaje complementario al que hace el alumnado en los centros escolares; esto puede ser de interés para aquellos que se encuentran desmotivados en la institución educativa y que, por ello, pueden llegar al fracaso o al abandono escolar (Tarabini y Curran, 2015).

El centro educativo, al igual que la familia, el barrio, el grupo de iguales o los medios de comunicación, es un importante agente de socialización. Como indica González (2006, p. 7), aunque “las escuelas pueden hacer poco en lo que respecta a las circunstancias socioeconómicas y características de los alumnos (...), sí tienen la obligación de proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para todos los alumnos”. Además de la faceta docente curricular, el centro escolar transmite al alumnado valores, creencias, modos de interacción y conducta, en ocasiones muy diferentes a los forjados en la familia. Por este motivo compartimos lo expuesto por Del Burgo (2002, p. 81) sucediendo que: “la escuela también puede y debe brindar ayuda y orientación a los padres más allá de la estricta información académica, dado que la familia, como otras instituciones sociales, se

ve sometida a cambios tan rápidos y complejos que a veces son difíciles de afrontar y asimilar”.

Numerosas investigaciones (Epstein, 2011; Symeou, Martínez-González y Álvarez, 2012) han demostrado que ello contribuye a prevenir el fracaso y el riesgo de abandono escolar. En último término, se trata de garantizar que: “las acciones (ejercidas desde el centro educativo) se encaminarán a preparar al alumnado y a su familia para que asimilen la nueva cultura escolar y puedan formar parte de ella” (Valls, 2003, p. 65).

3.2. La familia como factor de influencia en el fracaso y abandono escolar

El primer escenario de socialización de los niños y jóvenes es la familia, institución que contribuye a su desarrollo óptimo, a su educación y aprendizaje (Ceballos, 2006). Son muchos los aspectos a considerar en el estudio de la familia como agente educativo y de socialización que pueden resultar relevantes en el análisis del fracaso y abandono escolar (Suárez, Tuero-Herrero, Bernardo, Fernández, Cerezo, González-Pienda, Rosario y Núñez, 2011). De entre ellos, el Community Health Systems Resource Group (2005, p. 14) hace referencia a los siguientes: a) En referencia al microsistema familiar: “bajo nivel sociocultural, pertenencia a grupos minoritarios, el propio hecho de ser mujer, estrés existente en el hogar, dinámicas de convivencia familiar y asunción de roles por parte de los adultos”; b) en referencia al mesosistema: “inexistencia o escasez de apoyo social para permanecer vinculando con la institución escolar, conflicto y falta de cooperación entre la familia y el centro escolar” y c) en referencia al exosistema: “ciertas características comunitarias”.

De acuerdo con las indicaciones señaladas por este grupo, tanto los comportamientos parentales de implicación en la educación de los hijos en el hogar, como los relativos a la cooperación entre familia y centro escolar, constituyen medidas preventivas y paliativas del fracaso escolar y del abandono temprano de los estudios.

Las experiencias de colaboración entre los centros escolares y las familias son altamente positivas para prevenir estas problemáticas. Las investigaciones realizadas al respecto constatan que facilitan la integración e inclusión educativas (Escudero et al., 2009) y beneficia también al alumnado que presenta ya éxito escolar. Sobre esto, Musitu y Cava (2001, 133) indican que la participación activa de los padres y madres en el centro escolar “incide de forma positiva en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actitudes positivas hacia la escuela de los hijos”. Es altamente significativo el papel que los padres y madres juegan en el desarrollo de la autoestima de los hijos, de sus habilidades sociales y de la actitud y motivación hacia el estudio (Moreno, 2010; Muñoz, 2009). Precisamente, las competencias de autoestima y autoconcepto son dos de las dimensiones personales que más frecuentemente se ven afectadas y mermadas por el fracaso y abandono escolar en la etapa adolescente (Álvarez, 2012).

En los siguientes apartados se analizan algunos indicadores que relacionan el fracaso escolar con la familia, que ofrecen pautas para el análisis y la reflexión. En palabras de Santín (2006, p. 199), “la producción de educación en un niño es un proceso muy complejo en el que distintas variables y agentes interrelacionan, pero donde la familia es la verdadera piedra angular para evitar el fracaso escolar”.

3.2.1. Nivel de estudios de los padres y madres

Las investigaciones que analizan las relaciones entre el nivel de estudio de los padres y madres y el rendimiento escolar suelen concluir que “a mayor nivel educativo de los padres, menor es el nivel de fracaso de los hijos” (Fernández et al., 2010, p. 75). De acuerdo con Murillo (2007, p. 120) el nivel de estudios materno es “el indicador de nivel cultural con mayor poder explicativo del rendimiento de los alumnos”, presentándose de este modo como un elemento facilitador del progreso educativo de los hijos al apreciarse que los hijos avanzan mejor en su proceso de aprendizaje cuanto más elevado es el nivel formativo de aquel. Asimismo, en referencia a la clase social, se constata una correlación positiva con el abandono escolar, que lleva a Taborda y colaboradores (2007, p. 182) a “invocar razones culturales para justificar, tanto el menor índice de suceso (éxito) escolar como la escolaridad más reducida de los alumnos de medios desfavorecidos”.

Esta consideración es compartida por Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) en su investigación sobre la implicación educativa familiar, subrayándose que cuanto mayor es el nivel educativo de los padres y madres, menor es la cantidad de asignaturas que el hijo suspende: el 76% de los hijos cuyos progenitores poseen estudios universitarios aprueban todas las asignaturas frente a tan sólo el 36% de alumnos cuyas familias tienen estudios primarios incompletos y el 41% de quienes han completado la educación Primaria. En contraposición, el mayor número de asignaturas suspendidas (4 o más) se localiza en alumnado con familias con estudios primarios completos (26%) e incompletos (25%), frente a tan sólo un 4% de alumnado cuyos padres y madres tienen estudios universitarios.

Corroborando estos datos, Meil (2006, p. 99) también ha apreciado que “el nivel educativo de los padres juega un papel importante (...) en función de si tienen estudios primarios o menos, o tienen estudios más allá de los primarios”. Por su parte, Torío, Hernández y Peña (2007) matizan que cuanto mayor es el nivel de estudios materno, y mayor es su nivel cultural y social, más elevado es el porcentaje de hijos estudiantes de la educación secundaria obligatoria (ESO) que indica que seguirán estudiando tras concluir esta etapa. Además, cuanto menor es el nivel de estudios paterno, mayor es el número de los adolescentes que piensan trabajar en el futuro próximo en vez de estudiar.

El nivel educativo de los padres y madres es importante para entender, por ejemplo, sus distintos grados de habilidades para ayudar a sus hijos con sus tareas escolares como, por ejemplo, hacer consultas bibliográficas o informáticas, manejar programas básicos de ordenador, etc. De igual modo, el nivel de estudio parental condiciona el código lingüístico que utilicen (elaborado o restringido), el valor que confieren a la educación, el desarrollo de expectativas académicas, la consideración que hacen de la labor docente, etc., que influye en las expectativas que generan sus hijos y en la imitación de sus comportamientos.

Por otro lado, vinculando el nivel de estudios parental con la repetición de curso, Pérez-Díaz y colaboradores (2001) señalan que el porcentaje de alumnos que repite curso es inversamente proporcional al nivel de estudios de sus familias, de modo que a mayor nivel, menor porcentaje de repetición. Así, en la muestra seleccionada por estos autores (N=2519), únicamente repiten curso el 5% de los hijos cuyos padres y madres poseen estudios universitarios, porcentaje que se eleva hasta el 16% en familias con estudios primarios incompletos. No obstante, a pesar de esta influencia que tiene el nivel formativo y cultural de los padres y madres en el éxito escolar, es preciso resaltar también la importancia de las actitudes parentales y de sus expectativas positivas hacia los hijos para

facilitar su correcta adaptación a los estudios y al centro escolar (Asensio, 1994). Estos dos factores no siempre están asociados al nivel de estudios de los progenitores.

3.2.2. Expectativas parentales hacia los hijos y hacia su educación

En estrecha relación con la clase social y nivel de estudios de los padres y madres, cabe analizar las expectativas que éstos desarrollan hacia la educación y el éxito escolar de sus hijos (UNICEF, 2012). Habitualmente, los padres y madres sienten desconcierto, duda e incluso culpabilidad si sus hijos presentan un reiterado fracaso escolar cuando son adolescentes y se encuentran cursando la etapa de la educación secundaria obligatoria porque esto constituye un riesgo de abandono de los estudios (Pérez de Pablos, 2003). Los resultados académicos de los hijos son fuente habitual de preocupación familiar (Santín, 2006), al entender “la obtención de los correspondientes títulos como mecanismo para lograr el éxito y promoción social” (Meil, 2006, p. 92).

De acuerdo con la literatura científica consultada, no existe duda sobre la influencia que ejercen las expectativas parentales en el rendimiento académico de los hijos (Marchesi y Martín, 2002), así como el valor que los padres y madres conceden a la educación y al estudio (Castejón y Pérez, 1998) y la atención y ayuda que prestan a sus hijos a este respecto (Santín, 2006).

A esta conclusión llegan Marina (2010) y Marchesi y Pérez (2003,37) en una investigación en la que constatan que: “las expectativas de los padres manifiestan una significativa influencia en los resultados de los alumnos prácticamente en todas las áreas curriculares y en todos los cursos de la ESO”. Por su parte, Rosario, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano (2006, 171-172) concluyen en uno de sus estudios que estas expectativas afectan indirectamente al rendimiento del estudiante “a través de su incidencia sobre variables personales tales como el autoconcepto (...), el patrón típico de atribución de la causalidad sobre éxitos y fracasos académicos (...), etc.”. Por tanto, las expectativas que los padres y madres tienen hacia sus hijos pueden repercutir en su desempeño curricular, en sus inclinaciones profesionales y en sus logros académicos a través de una proyección consciente o inconsciente de éstas en la percepción que desarrollan los propios hijos hacia su futuro (Torío et al., 2007).

Dada la relevancia de los aspectos comentados vinculados al ámbito familiar, se hace necesario promover una educación inclusiva y compensatoria en la que, independientemente de la situación socioeconómica y cultural familiar (Fernández, 2009), el alumnado disfrute de una auténtica igualdad de oportunidades para tener éxito en los estudios y permanecer en el sistema escolar (Olmos y Mar, 2013), contribuyéndose de esta manera a una mejora en el capital humano (estrechamente relacionado con el rendimiento académico), social y cultural (Symeou, 2006) como vehículos del desarrollo sostenible de un país construido sobre pilares como la cohesión social, prosperidad económica e inclusión (Escudero, 2005).

3.2.3. La implicación educativa familiar

Definir y operativizar el concepto de implicación parental no resulta fácil por la multiplicidad de aspectos que engloba. Fan y Chen (2001, p. 3) entienden que este constructo aglutina los siguientes comportamientos, actitudes y prácticas parentales: “expectativas parentales sobre el aprovechamiento académico de sus hijos/as, comunicación parental con los hijos, participación parental en las actividades escolares,

comunicación parental con el profesorado sobre los hijos y reglas parentales existentes en el hogar y referidas a la educación”.

Fomentar una frecuente y efectiva implicación de los padres y madres en la educación y aprendizaje de sus hijos (González-Pienda y Núñez, 2005) con el apoyo de la institución educativa es fundamental, sobre todo cuando se presentan disfunciones en la convivencia familiar (Navarrete, 2007) y cuando el alumnado manifiesta problemas de fracaso escolar. Investigadores como Deslandes y Bertrand (2005) y Pérez, Rodríguez y Fernández (2009) han analizado la implicación familiar y su relación con el rendimiento escolar considerando dos vertientes de la misma: la implicación parental en el hogar (*involvement at home*) y en el centro escolar (*involvement at school*). A este respecto, cabe comentar algunas actuaciones parentales que resultan relevantes:

a) Ayuda parental en la realización de las actividades de aprendizaje en el hogar

Los docentes suelen establecer deberes para realizar en el hogar con el objetivo de que el alumnado refuerce fuera del horario lectivo el aprendizaje iniciado en clase. De acuerdo con Meil (2006, p. 98) “la ayuda con los deberes se convierte en un indicador adicional de los padres en la educación de sus hijos (...), su análisis permite profundizar en el papel actual de los padres en la educación de sus hijos, en la importancia que le dan y en el grado de implicación que tienen”.

Pérez-Díaz et al. (2009) han encontrado que es elevado el porcentaje de progenitores que dialogan con sus hijos sobre su proceso educativo (85% dice hacerlo varias veces a la semana), así como el número de aquellos que prestan su ayuda en los trabajos escolares de sus hijos (56% lo hace siempre o casi siempre). Asimismo, estos autores constatan la existencia de una asociación directa entre el número de suspensos y la frecuencia parental de ayuda en los deberes, sucediendo que a mayor implicación, menor número de suspensos.

b) Acompañamiento, atención y tiempo para estar juntos

Con independencia del nivel educativo que tengan los padres y madres, resulta satisfactorio y positivo para los hijos que aquellos valoren su esfuerzo, les animen y les muestren su apoyo y confianza en sus capacidades y potencialidades para aprender y progresar en su proceso de aprendizaje. También es importante que los padres y madres fomenten en sus hijos hábitos de estudio (Pérez de Pablos, 2003) como la regularidad, organización y distribución de tiempos de ocio y de formación, habilidades de trabajo intelectual, fomento de la lectura, etc. Estas prácticas parentales no tienen por qué realizarse solo cuando se hacen los deberes escolares, sino también en la cotidianidad de la convivencia familiar, transmitiendo a los hijos una expectativa de apoyo y cercanía. Estas conductas parentales están al alcance de todas las familias, con independencia del nivel de estudios de los padres y madres (Redding, 2006).

c) Participación de los padres y madres en el centro escolar

Esta participación se contempla en la legislación y políticas educativas. En muchos casos, se organiza a través de los Consejos Escolares y de las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado de los centros escolares. Ambas entidades suelen proponer a las familias participar en sus órganos de representación colectiva o en actividades extraescolares, celebraciones deportivas y culturales, así como en acciones formativas específicas para las familias. Esta participación es relevante porque permite un contacto cercano y frecuente entre las familias y los centros, y transmite a los hijos y al colectivo docente la idea de que

los padres y madres procuran estar informados de lo que acontece en el centro y que se preocupan por la educación de sus hijos.

No obstante, Marchesi (2000) advierte sobre la reducida participación parental en los centros, especialmente en la etapa de la educación secundaria, aunque los padres y madres sí asistan en ocasiones a charlas informativas o a reuniones con el profesorado. Las dinámicas cotidianas actuales en el ámbito familiar y laboral dificultan en muchas ocasiones que los padres y madres dispongan del tiempo necesario para participar en la vida escolar; esto les resta oportunidades para fomentar relaciones más directas con el profesorado, con otras familias, para conocer más de cerca las exigencias actuales del sistema escolar y las dificultades que pueden experimentar sus hijos en su proceso de aprendizaje académico. Esta falta de tiempo para conectar con el centro puede llevar en ocasiones a los padres y madres a delegar en el profesorado ciertas responsabilidades educativas que les corresponden a ellos (Marchesi, 2000; Roldán, 2008) aun cuando son conscientes de que “no se puede dejar en manos de otras instituciones aquello que es responsabilidad personal y social de los padres” (López y Martín, 2008, p. 47).

Los resultados obtenidos por Robledo y García (2006, p. 229) en investigaciones llevadas a cabo sobre el grado de satisfacción de los padres y madres cuando participan en los centros escolares indican que, independientemente de la modalidad de participación, la satisfacción familiar es notable: “la mayoría de los padres cuyos hijos presentan dificultades, bajo rendimiento o fracaso escolar, están satisfechos con los servicios educativos (...) así como con los servicios profesionales”. Por su parte, García y Delgado (1994, p. 116), en una investigación realizada sobre el desempeño profesional docente han identificado algunos aspectos que solicitan las familias al centro escolar y al profesorado: “eliminación de contenidos innecesarios de programas (27%), mejora y perfeccionamiento de los métodos y técnicas de enseñar (20%) y el que los profesores (...) se adecuen al ritmo de cada alumno (19.3%)”.

Para finalizar, cabe referenciar algunos efectos positivos que, de acuerdo con García (1996), se derivan de la participación educativa familiar: a) relación directa entre la implicación familiar y el éxito académico; b) relación directa entre la implicación familiar, la asistencia de los hijos al centro y el desarrollo de actitudes positivas hacia éste. También se ven favorecidos el autoconcepto y el comportamiento; c) la implicación parental afecta positivamente a los propios padres, a los profesores, a la comunidad, etc., siendo más satisfactoria cuanto más comprensiva y prolongada sea en el tiempo; d) la implicación será más exitosa en la medida en que coincida con los años escolares iniciales del alumno. Esta afirmación es especialmente relevante cuando se sabe que “las mayores diferencias en la existencia de ayuda depende (...) de la edad de los hijos, de forma que a mayor edad, menor ayuda, aunque también (...) mayor número de suspensos” (Meil, 2006, p. 100).

El análisis realizado indica la conveniencia de reforzar la implicación familiar en los estudios de los hijos por su influencia en el proceso de adaptación de éstos al centro escolar, así como en su proceso de aprendizaje y en otras facetas de su desarrollo personal, afectivo, relacional y de adquisición de valores y competencias.

Tabla 1. Sugerencia de actuación para prevenir y afrontar el fracaso y el riesgo de abandono escolar

ALUMNO	Sistema ontogenético	<p>Desarrollar una atención educativa personalizada con el alumnado atendiendo a los diferentes perfiles y necesidades que se detecten.</p> <p>Promover el desarrollo integral del alumnado considerando que las cuestiones emocionales adquieran la misma relevancia que otras de naturaleza curricular. Convendría potenciar especialmente la conciencia de que son capaces de progresar personal y académicamente favoreciendo con ello su motivación e implicación en los estudios y en el centro.</p> <p>Controlar las ausencias del alumnado al centro escolar contando con la colaboración de profesionales de servicios a la comunidad, policías tutores, etc., informando a las familias.</p> <p>Fomentar el autoconcepto y autoestima del alumnado, al verse altamente afectados por bajas calificaciones y repetición de curso.</p>
SIST. EDUCATIVO Y SOCIAL	Macrosistema	<p>Promoción de políticas familiares que apoyen cultural y económicamente a las familias del alumnado que así lo precise.</p> <p>Aumentar la dotación de recursos que se destinan a los centros escolares y organizar adecuadamente los que existan.</p> <p>Cuidar la ratio docente-alumnado en cada aula incluyendo profesionales de apoyo al alumnado y, si es el caso, a los padres y madres.</p> <p>Insistir en el valor del esfuerzo, igualdad de oportunidades y promoción de pautas específicas que ayuden al alumnado a afrontar de manera no traumática la transición de la Educación Primaria a la Secundaria.</p>
CENTRO ESCOLAR	Microsistema	<p>Promover la detección temprana de indicadores de fracaso escolar: reforzar las clases de apoyo escolar en el propio centro o con las familias en aquellos casos en que se detecten dificultades de aprendizaje.</p> <p>Incidir en el aula en el desarrollo de actitudes positivas, habilidades y capacidades del alumnado evitando centrarse solo en la transmisión de conocimiento y en la evaluación de contenidos conceptuales.</p> <p>Reducir la ratio en las aulas, especialmente en aquellos casos en que el alumnado manifieste conflictos o problemas personales y/o familiares, dificultades de aprendizaje, baja motivación e interés por el estudio.</p> <p>Fomentar el desarrollo de programas de formación (de tipo formal e informal) que promuevan la implicación y trabajo conjunto de la familia, alumnado, profesorado y otras instituciones sociales.</p>
DOCENTES	Microsistema	<p>Fomentar la formación permanente del profesorado en metodologías docentes, cuestiones psicopedagógicas, evolutivas...y especialmente, con respecto al trabajo específico con alumnado en potencial riesgo de abandono escolar y con las familias</p> <p>Proponer formas alternativas de evaluación de los estudiantes, dando importancia al progreso diario en la consecución de metas de aprendizaje, valorar su implicación, actitud, esfuerzo y compromiso por aprender.</p> <p>Mejorar las metodologías de enseñanza atendiendo a la:</p> <p>Combinación de clases magistrales con otras basadas en dinámicas de grupos y en estrategias que faciliten el aprendizaje significativo, cooperativo y la motivación y dinamismo del alumnado.</p> <p>Presentación de los contenidos de enseñanza de una forma atractiva, motivadora y adaptada a las necesidades e intereses reales del alumnado, contando con las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación</p> <p>Reconocer la función social que realiza el profesorado</p>
FAMILIA	Microsistema	<p>Fomentar contactos frecuentes con el centro escolar al que asisten los hijos para estar informados de su progreso académico, actividades de aprendizaje, posibles problemas, etc.</p> <p>Aconsejar y estimular a las familias sobre la necesidad de apoyar y supervisar a sus hijos en los estudios</p> <p>Coordinar el centro educativo con los Servicios Sociales para atender necesidades de las familias o déficits educativos, económicos y/o laborales que éstas puedan manifestar</p> <p>Ofrecer a las familias formación e información sobre competencias parentales para lograr una acción educativa más eficaz con sus hijos, en especial con los adolescentes.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Además de la importancia que adquiere la familia, es preciso considerar la relevancia de otros entornos en los que se desenvuelve el estudiante dentro del exosistema del Modelo Ecológico, donde se producen procesos importantes para su formación a través de la educación no formal: municipio, servicios de salud, clubes, asociaciones, etc. (Choque, 2009). Sin embargo, como expone este autor, tradicionalmente se ha explicado el éxito y fracaso escolar mediante referencias al microsistema de la familia y del centro escolar y a sus interacciones (mesosistema) por ser entornos más cercanos e inmediatos al alumnado.

Una vez revisados algunos de los factores ambientales relevantes que inciden en el fracaso y abandono escolar, finalizamos presentando algunas sugerencias de actuación para prevenir estos problemas (tabla 1), organizándolas en los sistemas del modelo ecológico que se ha tomado como referencia en este trabajo (Álvarez, 2012, 2006; Martínez y Álvarez, 2005; Portillo-Torres, 2015).

Referencias

- Alonso, J. M. (2014). *Política social europea*. Madrid: UNED.
- Álvarez, L. (2006). *Familia y abandono escolar. Importancia de la implicación familiar en el proceso educativo*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Álvarez, L. (2012). *Análisis del riesgo de abandono escolar desde la perspectiva del alumnado, del profesorado y de las familias. Identificación de necesidades educativas* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Asensio, J. M. (1994). *Hijos con fracaso escolar*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 3(14), 283-296. doi10.1174/11356400260366106
- Bermejo, V., Martín, P. y Ayala, C. (2006). *Bases neuropsicológicas del fracaso escolar*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Bolívar, A. (2008). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 225-256.
- Carbonell, J. L. y Peña, A. I. (2006). ¿Qué hacer cuando los hijos dejan de estudiar? *Educación y Futuro*, 14, 97-108.
- Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50(2), 171-185.

- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: el diagnóstico del contexto familiar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 1-24. doi:10.7203/relieve.12.1.4244
- Cernadas, A. y Pérez-Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 122-131. doi:10.17979/reipe.2014.1.1.8
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(49), 1-9.
- Community Health Systems Resource Group at the Hospital for Sick Children. (2005). *Early school leavers: understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*. Recuperado de <http://bit.ly/zBxmNq>
- Del Burgo, M. (2002). *El fracaso escolar*. Madrid: Acento Editorial.
- Deslandes, R. y Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. doi:10.3200/joer.98.3.164-175
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. preparing educators and improving schools*. Philadelphia, PA: Westview Press.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.
- García, J. y Delgado, F. (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos y las alumnas ante su éxito o fracaso*. Madrid: Editorial Popular.
- García, F. J. (1996). La participación de las familias en la educación de los hijos. En R. A. Clemente y C. Hernández (Comps.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-282). Málaga: Aljibe.
- Gil, P. (1999). *Algunas aclaraciones actuales sobre el fracaso escolar*. Recuperado de <http://bit.ly/ibNvtr>
- Gimeno, J. (2005). *La educación secundaria obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- González, I. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso de la oferta y práctica educativas? *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 51-58.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.

- Grau, R., Pina, T. y Sancho, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekadamos, Revista educativa digital*, 9, 55-76.
- Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, 2, 59-63.
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). *Mujeres y hombres en España*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020. Informe español 2013*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- López, N. (2009). Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 35-46). Madrid: OEI.
- López, M. T. y Martín Rasines, E. (2008). Familia y educación en valores. En, M. T. López (Aut.), *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en la educación* (pp.13-51). Madrid: Ediciones Cinca.
- López, M. T., Utrilla, A. y Valiño, A. (2006). *Políticas públicas y familia. Análisis de la situación en España*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Intervención Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marchesi, A. (2009). Las metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(12), 87-157.
- Marchesi, A. (2012). El Bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 12, 9-12.
- Marchesi, A. y Martín, E. (Comps.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Editorial SM.
- Marchesi, A., Martínez, R. y Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 307-323. doi:10.1174/0210370042250059
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, R. A. y Pérez, M. H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 89-104.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Madrid: MECED.

- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación, Num. Extraordinario*, 171-190.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista del Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 240-255.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: CAB.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2011). ¿Escuelas eficaces versus escuelas inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 11-12.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Ed. Cinca.
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Navarro, N. (2001). La falta de apego hacia y desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 45-50.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, Num. extraordinario*, 22-45.
- Pérez de Pablos, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid: Santillana.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Fernández, J. J. (2009). Educación y familia. *Papeles de Economía Española*, 119, 36-58.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de los hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Portillo-Torres, M. C. (2015). Propuesta de un nuevo enfoque para reducir el abandono escolar en secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 303-316. doi:10.15359/ree.19-2.17
- Puig, J. M. (2003). Educación en valores y fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 83-97). Madrid: Alianza Editorial.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona: Cisspraxis.
- Redding, S. (2006). *The mega system: deciding, learning, connecting*. Lincoln, IL: Academic Development Institute.
- Robledo, P. y García, J. N. (2006). Factores psicológicos de los padres de alumnos con dificultades de aprendizaje. Revisión de estudios empíricos. En J. Uriarte y P. Martín (Eds.), *Necesidades educativas especiales, contextos desfavorecidos y apoyo social* (pp. 225-235). Bilbao: Psicoex.
- Rodríguez-Martínez, C. y Blanco García, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59-78.
- Roldán, M. A. (2008). Familia y escuela como agentes de socialización. En T. López (Dir.), *Familia, Escuela y Sociedad. Responsabilidades compartidas en la educación* (pp. 95-142). Madrid: Ed. Cinca.
- Rosario, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 23-26.

- Santín González, D. (2006). Familia, escuela y fracaso escolar. En M. T. López (Dir.), *La familia en el proceso educativo* (pp. 181-222). Madrid: Ed. Cinca.
- Soler, P. (2003). Claves para reducir el fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández. (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 287-301). Madrid: Alianza Editorial.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, E., González-Pienda, J. A., ..., Núñez, J.C. (2011). El fracaso escolar en educación secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 49-64.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 219-229. doi:10.1174/113564006779173037
- Symeou, L., Martínez-González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2012). Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter? *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(4) 1-19. doi:10.1080/02673843.2012.717899
- Taborda, M. C., Formosinho, M. y Fonseca, A. C. (2007). Abandono escolar temprano. Datos de un estudio en la región centro de Portugal. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 177-191.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26
- Torío, S., Hernández, J. y Peña, J. V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 343, 559-586
- Townsend, T. E. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer.
- UNESCO. (2012a). *Compendio mundial de educación. Oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNICEF. (2012b). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Panamá: UNICEF.
- Valls, G. (2003). La transición de primaria a secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 64-66.
- Vaquero, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galega do Ensino*, 47, 1443-1464.
- Wikeley, F., Stoll, L. y Lodge, C. (2002). Effective school improvement. *Educational Research and Evaluation*, 4, 363-385.
- Zelmanovich, P. y Levinsky, R. (2012). Socialización y deseo de aprender: Brújulas para fortalecer la trayectoria escolar. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), 111-136.

Breve CV de las autoras

Raquel-Amaya Martínez-González

Catedrática de Universidad Acreditada (ANECA) y Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España). Coordina el Grupo de Investigación “Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social” (IEFES) y desarrolla estudios y programas educativos con Familias y Profesionales del sector Educativo, Servicios Sociales, de la Salud y otros sectores afines. Ha recibido Premios Nacionales en España por sus trabajos sobre Familia y Educación. Ha presidido el *European Research Network About Parents in Education (ERNAPE)*. Es miembro del *International Network of Scholars on School-Family-Community Partnerships (INET)*, USA. Es Convenor de la *European Educational Research Association* en el *Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research*. Ha difundido sus resultados de investigación en revistas y conferencias nacionales e internacionales. Email: raquelamaya@gmail.com

Lucía Álvarez Blanco

Doctora en Pedagogía y Profesora Ayudante Doctora acreditada –ANECA–, Maestra, Mediadora Familiar y Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Como miembro del Grupo de Investigación “Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social (IEFES)” colabora desarrollando investigaciones y programas socioemocionales y educativos con familias, centros escolares y profesionales. Es miembro de varios proyectos internacionales y nacionales, presentando los resultados de estas investigaciones en congresos y revistas de reconocido prestigio. Es Convenor de la *European Educational Research Association* en el *Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research*. Email: alvarezblucia@uniovi.es

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional

Explore the Conceptions of Teachers regarding Inclusive Education Process for Improving Institutional

Javier Espinosa Dávila *
Vanessa Valdebenito Zambrano
Universidad Católica de Temuco

Este trabajo pretende conocer las concepciones de los docentes respecto a la educación inclusiva, con el objeto de plantear propuestas de mejora a través de las prácticas pedagógicas que respondan de forma ajustada la diversidad de un centro educativo de la IX región. La investigación es cualitativa con diseño fenomenológico, con una muestra de 22 docentes a quienes se aplicó un cuestionario de dilemas sobre creencias, y a una sub-muestra, entrevistas semi-estructuradas, clasificando sus respuestas según tres tipologías: segregadoras, integradoras e inclusivas. Los resultados indican alta preferencia por teorías inclusivas, aunque su práctica se acerca a supuestos segregadores e integradores, y por ello se plantea una propuesta de mejora relacionada con el diseño y gestión de instancias de comunicación y participación, reflexión pedagógica para el análisis de sus concepciones y la potenciación del trabajo colaborativo como estrategia para facilitar los procesos de educación inclusiva.

Descriptor: Concepciones implícitas, Educación inclusiva, Atención a la diversidad, Prácticas pedagógicas.

This paper aims to meet the teachers' conceptions related to inclusive education in order to make an improvement proposal through pedagogical practices that strictly respond to diversity on an educational center from the IX region. The is a qualitative research with a phenomenological design that includes a sample of 22 teachers who had to answer a dilemma questionnaire and a semi-structured interview to a sub-sample by classifying their answers according to three typology of beliefs, labeled: segregator, integrator and inclusive. The results indicate high preference for inclusive theories, although their practices are closer to the segregator and integrator assumptions. For this reason, an improvement proposal is presented in relation to designing and managing instances of communication and participation, as well as pedagogical reflections for the analysis of conceptions and the improvement of collaborative work as a strategy to facilitate the inclusive education process.

Keywords: Implicit conceptions, Inclusive education, Diversity attention, Teaching practice.

Introducción

El derecho a la educación nos exige, como sociedad, garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes su acceso, calidad e igualdad de oportunidades, lo cual se define a través del constructo “educación inclusiva” (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; González, 2008). Es menester, por tanto, que todo centro educativo se preocupe por alcanzar esta meta, superando así cualquier barrera que impida a la totalidad de sus estudiantes alcanzar una educación de calidad, con igualdad de oportunidades.

Ahora bien, alcanzar dichos objetivos es una tarea ardua, entendiendo el concepto de educación inclusiva como un proceso complejo y sistemático, que busca eliminar las barreras que limiten la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas que asisten a centros escolares, poniendo énfasis particular en aquellos individuos que sean más vulnerables (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil, 2009).

Dado su carácter procesual y sistémico, resulta necesario conocer cuales son los elementos que favorecen o dificultan la consecución de la educación inclusiva, y para ello es necesario indagar respecto a las creencias de los docentes en relación al origen de ciertas dificultades de aprendizaje para alcanzar las exigencias del derecho a la educación, las que pueden convertirse en barreras para la transformación que los sistemas educativos pretenden (Ainscow et al., 2006). Además, el estudio de las creencias permiten introducirnos en el núcleo que puede explicar la ocurrencia de ciertas prácticas que atenten contra el logro de esta meta, para a partir de ellas generar planes de mejora que apunten en la línea adecuada, y que permitan desarrollar conciencia favorable hacia la diversidad, beneficiando con ello la consecución de la educación inclusiva.

1. Marco conceptual para acercarnos al dilema de las diferencias

1.1. Educación inclusiva y su concepción

Uno de los principales entes que se ha referido a la educación inclusiva es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quién desde el inicio del movimiento de “Educación para Todos” (EPT) en los años 1990, ha revisado esta conceptualización entregando principios relacionados con este ámbito. Una de ellas fue la conferencia mundial de Salamanca de “Necesidades Educativas Especiales” efectuada el año 1994, donde se establecieron como criterios principales la integración e inclusión de la totalidad de niños y niñas, obviando aquellas condiciones cognitivas, sociales, físicas, lingüísticas, entre otras que pudiesen presentar (UNESCO, 1994). De lo anterior surgen una serie de disyuntivas, las cuales diversos autores han intentado dilucidar para intentar cumplir a cabalidad lo expuesto en esta declaración y así alcanzar en la totalidad de los establecimientos educativos la plena inclusión. Se entiende por tanto la educación como un derecho que se debe garantizar a todos los niños y niñas, asegurando su acceso, la cual debe ser de calidad y permitir la igualdad de oportunidades a todos sus miembros o escolares (Echeita y Duk, 2008).

Una de las definiciones más aceptada en la literatura respecto a la inclusión es la presentada por la UNESCO (2005), quienes definen el concepto como el proceso a través del cual se permite responder a la diversidad de necesidades que presentan todos los niños y niñas pertenecientes a la comunidad educativa, incrementando su participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias así como también la exigencia de disminución de la exclusión escolar, teniendo como meta acabar con la segregación. Lo anterior nos permite vislumbrar la necesidad de los establecimientos educacionales por brindar respuestas educativas ajustadas a las necesidades y diversidad que conforman las escuelas, respondiéndose así a sus requerimientos y con ello disminuir gradualmente la exclusión o segregación escolar.

En definitiva, hablar de educación inclusiva supone un tema complejo del cual podemos establecer cuatro elementos centrales que permiten caracterizar dicho proceso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Ainscow, 2011): el primero de ellos establece la *inclusión como un proceso*, es decir, una búsqueda permanente por encontrar la mejor respuesta a la diversidad de niños y niñas pertenecientes a establecimientos educativos. El segundo establece a la inclusión como una búsqueda de la *presencia, participación y el aprendizaje de todos los estudiantes*, viendo la presencia como el lugar donde los educandos socializan y aprenden a convivir en la diversidad, el aprendizaje como el aseguramiento de la adquisición de conocimiento y éxito para todos los estudiantes, y donde la participación se refiere a la valoración o generación de identidad, incorporando los puntos de vista de cada individuo. El tercer aspecto a tener en cuenta es que la inclusión se refiere a la *identificación y eliminación de las barreras* para alcanzar una educación de calidad, barreras que son conformadas por las creencias y actitudes que presentan las personas que conforman la comunidad educativa y que al interactuar con factores políticos, sociales y culturales pueden generar exclusión o segregación escolar. El cuarto y último aspecto a tener en cuenta, señala que la inclusión tiene como foco *centrarse en aquellos niños y niñas en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar*, es decir, en aquellos individuos vulnerables, asumiendo la responsabilidad moral de asegurar la presencia, participación y el aprendizaje o éxito de dichos sujetos.

De lo anterior y el compromiso constante que deben mantener los centros educativos por responder a la diversidad de las comunidades que la conforman para alcanzar los objetivos de éxito y participación, se desprende además el rol fundamental que deben asumir los actores de los centros educativos para alcanzar dichos propósitos. Es por ello que la gestión escolar, cumple un papel relevante en el logro de esta meta educativa y la participación de todos sus miembros propiciando oportunidades de diseño y actuación.

1.2. Gestión escolar y educación inclusiva

Según las conceptualizaciones revisadas, resulta relevante relacionar esta materia con el ámbito de la gestión escolar, definiéndose como el proceso que busca generar cambios satisfactorios en establecimientos educativos con el propósito de incrementar el desarrollo de todos los niños y niñas que formen parte de dicha institución, optimizando los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus miembros así como también de la estructura organizativa de la institución (Murillo, 2004). El sentido está centrado en el compromiso y objetivos a alcanzar, donde las características culturales y particulares, establecen un equilibrio entre la meta educativa (resultado) y el proceso o camino llevado a cabo para alcanzarla. Esta corriente intenta aunar el movimiento de la eficacia escolar con el movimiento de la mejora escolar, ya que como recogen Muñoz-Repiso,

Murillo, Barrio, Brioso, Hernández y Pérez-Albo (2000), ambas ideologías se relacionan y se necesitan una a la otra.

La gestión escolar bajo esta premisa debe asegurar el planteamiento de respuestas en busca de la educación inclusiva, por ello es fundamental que el compromiso por alcanzar esta meta sea común a todos los involucrados en la organización, situándose en el núcleo del trabajo desarrollado en la escuela, y tomando en cuenta como elemento fundamental la planificación del camino hacia la meta, trabajo llevado a cabo por todos los miembros de la organización, teniendo como principales responsables quienes ejercen el liderazgo institucional y su gestión escolar (Ainscow, 2001a). Bajo este mismo argumento, Ainscow (2001b) indica que para alcanzar centros educativos comprometidos en esta tarea, es necesaria la presencia de líderes educativos, quienes son fundamentales para la creación de culturas escolares colaborativas a través de las cuales se logra el crecimiento institucional y con ello procesos de mejora donde se ven inmersos los individuos que conforman la comunidad educativa.

Así configurar centros educativos comprometidos con la educación inclusiva, implica la re-organización y la generación de cambios sustantivos en la cultura del centro escolar, cambios que para ser exitosos no pueden imponerse, sino deben asumirse como procesos paulatinos que requieren la reformulación del centro escolar desde y hacia los individuos que lo conforman. Por tanto quienes ejerzan las funciones de liderazgo institucional, deben preocuparse por articular, promover y cultivar una visión globalizadora hacia la inclusión, potenciando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa para guiar la transformación de creencias, actitudes y sentimientos que estén obstaculizando el desarrollo de escuelas inclusivas (González, 2008).

1.3. Influencias de las concepciones del profesorado en los procesos de educación inclusiva

Una de las razones para indagar las concepciones de los docentes respecto a procesos de educación inclusiva se debe a la influencia y relación que estas (concepciones) poseen en las prácticas pedagógicas desarrolladas a diario en el aula como respuesta educativa, ya que según el planteamiento de Pozo (2006) dichas creencias pueden convertirse en facilitadores o en barreras para el desarrollo de los procesos de inclusión educativa. Asimismo, a partir del estudio de las concepciones de docentes respecto a la educación inclusiva podemos conocer las razones de la no obtención de esta meta educativa (López, Echeita y Martín, 2010), lo que explicaría el origen de prácticas erróneas llevadas a cabo en centros educativos que tienen la aspiración de convertirse en establecimientos inclusivos.

Estas concepciones, vistas como creencias son definidas por Pozo (2006) como “una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, es decir, en la transmisión del conocimiento” (p. 33). La literatura nos entrega diversos enfoques que permitirían estudiar estas concepciones respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, de ellos el que admite relacionarlas de mejor manera a dichos procesos inclusivos, es el enfoque de las teorías implícitas (López, Echeita y Martín, 2009). A modo general, las teorías implícitas se pueden definir según Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2006) como “un conjunto de principios que restringen nuestra forma de afrontar, interpretar y/o atender a las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje que se pudiesen presentar” (p. 79). Como plantean los autores, dichos principios por ser implícitos son difíciles de abordar,

por tanto requieren ser inferidos mediante métodos indirectos, como pueden ser la resolución de problemas o dilemas.

Según Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006) el origen de estas concepciones sería el fruto de una doble herencia, la primera dada por nuestra tradición cultural la que nos sitúa en un determinado contexto, el cual orienta la estructuración de nuestras concepciones respecto a nuestro mundo físico y social; y la segunda estaría dada por el legado biológico proveniente de nuestro sistema cognitivo, el cual nos permite tener esta capacidad de conocer aquello que sabemos y aquello que ignoramos, intuir lo que otros saben o ignoran, además poder compartir nuestro saber con otros individuos.

Para poder relacionar estas teorías implícitas con el proceso de enseñanza y aprendizaje y posteriormente con la inclusión educativa, utilizaremos el modelo expuesto por los autores antes mencionados, quienes establecen 3 teorías que organizarían y mediarían la relación con el aprendizaje. En primer lugar la teoría directa, la cual se centra en los resultados del aprendizaje sin relacionarlos (o vagamente) con el contexto donde se produce el mismo, donde la exposición del contenido nos permite garantizar el resultado del mismo y por ende, la adquisición de conocimiento por parte del aprendiz. Esta teoría concibe el aprendizaje como un resultado alcanzado que se da al reproducir ciertas condiciones que lo favorecen, pero no se cumple cuando se obstaculizan dichas condiciones. Este tipo de teorías las relacionaremos con teorías conductistas del aprendizaje, y para efectos del presente trabajo, conformarán las teorías tipo segregadora, relacionadas con características de exclusión o barreras hacia el proceso de educación inclusiva según los planteamientos de López, Echeita y Martín (2010).

En segundo lugar, los autores establecen la teoría interpretativa, vista como una conexión entre los resultados del aprendizaje, las condiciones y procesos necesarios para su alcance, introduciendo la importancia de ciertas mejoras para alcanzar dicho resultado, aunque estas condiciones no son las únicas que lo explicarían. Esta teoría se relaciona con modelos de procesamiento de información, las cuales relacionaremos con características asociadas a posturas integradoras respecto al proceso de inclusión educativa, teoría integradora, situada entre las posturas segregadoras y aquellas inclusivas de acuerdo a lo planteado por López y colaboradores (2009).

En tercer lugar Pozo y otros (2006) plantea la teoría constructiva, la cual establece que el aprendizaje implica el empleo de procesos mentales reconstructivos a partir de las representaciones acerca del entorno (físico, cultural, social) al igual que la autorregulación de la actividad de aprender por parte del educando. Esta teoría la relacionaremos con características asociadas a posturas inclusivas, facilitadoras del proceso de inclusión educativa, las que serán conocidas como teorías inclusivas, según los planteamientos de López y colaboradores (2009).

De lo anterior surge la necesidad de conocer las concepciones de los docentes respecto a procesos de educación inclusiva a partir de las teorías implícitas, por tanto para acceder a dichas teorías es necesaria la utilización de métodos o técnicas indirectas de análisis. Uno de estos métodos son los cuestionarios de dilemas, los cuales se caracterizan por la presentación de situaciones conflictivas según determinados contextos relacionados con la temática a abordar (Martín et al., 2006), que para este caso es la educación inclusiva. Dichos dilemas deben ser reales y cada situación expuesta debe ofrecer distintas alternativas para su resolución y a su vez cada alternativa estar relacionada con una de

las teorías implícitas que se buscan conocer, donde el evaluado (en este caso docente) debe seleccionar aquella postura con la que esté más de acuerdo (López et al., 2009).

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo general indagar en las concepciones que presenta el profesorado respecto al proceso de educación inclusiva para generar procesos de mejora en la institución educativa en cuestión, para responder de manera más ajustada a la diversidad. Para ello se plantea en un primer momento explorar estas concepciones docentes entendidas como representaciones implícitas, para en un segundo momento establecer una relación entre lo que éstos declaran y sus prácticas educativas cotidianas, para finalmente plantear una propuesta de mejora que potencie los procesos de inclusión educativa llevados a cabo en el centro.

2. Marco metodológico

Esta investigación es de carácter cualitativo, en la que se emplean cuestionarios de dilemas para conocer las concepciones de los docentes respecto a procesos de inclusión educativa y además, por medio de entrevistas semiestructuradas, se profundiza en dichas concepciones que presentan los docentes. Por lo anterior, dadas las características del estudio y los instrumentos empleados, esta investigación según lo señalado por Mertens, Bogden y Biklen (citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2010) presenta un diseño fenomenológico, el cual se caracteriza por enfocarse en las experiencias subjetivas de los sujetos estudio, indagando y profundizando en experiencias individuales y por ende intentar buscar el significado de dichas experiencias vividas.

2.1 Participantes de la investigación

Este trabajo contó con una muestra no probabilística y por conveniencia, formada por docentes de un establecimiento educacional de enseñanza básica de la comuna de Los Sauces, IX región de Chile. Dicha población estuvo compuesta por 22 participantes quienes interactuaban directamente en la respuesta educativa entregada a los educandos del centro escolar. Su promedio de experiencia docente era de 16 años y el promedio de práctica en el centro educativo era de 10 años. Además, el 23% de ellos había realizado perfeccionamiento en alguna temática referida a la integración o inclusión escolar y el 73% restante no manifestó perfeccionamiento en esta materia. Asimismo, para profundizar en dichas concepciones se seleccionó a 6 individuos de la población total, quienes participaron en la segunda toma de datos correspondiente a la ejecución de las entrevistas semiestructuradas.

2.2. Técnicas y procedimiento de recogida de datos

Para ahondar y poder obtener la mayor cantidad de información respecto al objeto de estudio, se realizó una adaptación al cuestionario de dilemas respecto al proceso de inclusión escolar creado por López, Echeita y Martín (2010), el cual buscaba conocer estas concepciones en base al planteamiento de conflictos, relacionándolos con el proceso de educación inclusiva empleando el enfoque de las teorías implícitas que subyacen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos dilemas muestran 20 situaciones hipotéticas referentes a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual que cursan enseñanza secundaria obligatoria en la realidad española.

Luego de realizada la adaptación a dicho instrumento se aplicó a un grupo de docentes pertenecientes a un establecimiento de educación básica chilena. Sumado a ello se realizaron entrevistas semi-estructuradas sobre las mismas temática, con la finalidad de indagar respecto a las prácticas llevadas a cabo en este centro. Si bien es cierto que este tipo de recogida de información tiene sus limitancias, ya que la verbalización de dichas prácticas puede verse influida por la propia actividad cognitiva o conocimiento que se pudiese tener sobre la temática, generando distorsiones en cuanto a la información entregada (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006), por consiguiente y dadas las restricciones metodológicas interpuestas por la institución objeto de estudio (negación ante la solicitud de observación de la práctica pedagógica), se visualiza como una buena alternativa para profundizar en las dimensiones que permiten abordar lo procesos de educación inclusiva.

Por su parte, el cuestionario de dilemas se dividió en 3 dimensiones las que a su vez constituyen creencias relevantes para dicho proceso, las cuales fueron: *diferencias individuales en el aprendizaje*, la *respuesta educativa del centro a la diversidad de estudiantes* y las *actitudes y valores educativos del profesorado* (tabla 1). Cada dimensión a su vez se subdividió en categorías específicas a esta materia (sub-dimensiones), a partir de ello para cada dilema o situación planteada se delimitaron 3 posiciones relacionadas con el continuo de exclusión e inclusión, siendo estas la teoría 1 o segregador, teoría 2 o integradora y teoría 3 o inclusiva. Cabe recordar que dichas posturas están relacionadas con las teorías implícitas expuestas en el marco teórico.

Respecto a la primera dimensión, esta busca conocer el origen que el encuestado atribuye a las dificultades de aprendizaje, las opciones de transformación y mejora del aprendizaje, para conocer sus orígenes esta dimensión está compuesta por las sub-dimensiones *procesos de enseñanza y aprendizaje* donde se busca conocer la teoría implícita relacionada con la adquisición de nuevos conocimientos, *naturaleza de las diferencias* que pretende inferir el origen de las diferencias en el aprendizaje y por último la sub-dimensión de *modificación* de estas diferencias con la finalidad de conocer las opciones que tienen los sujetos de superar sus divergencias de aprendizaje (López et al., 2009).

La dimensión respuesta educativa del centro a la diversidad de estudiantes procura conocer las concepciones respecto a la gestión y la organización que se establece a nivel de centro educativo y principalmente en el aula para responder a la diversidad, por ello esta dimensión está compuesta por cuatro sub-dimensiones, siendo estas la *cultura profesional* donde se busca apreciar las teorías que sustentan la organización del trabajo o respuesta educativa entre profesionales y docentes, la *responsabilidad de los apoyos* para conocer las concepciones de los docentes respecto a la compromiso de los apoyos planificados para dar respuesta a los estudiantes con NEE, la *organización social del aula* que pretende conocer las percepciones de los docentes respecto al tipo de organización de aula para atender a la diversidad y por último la sub-dimensión *adaptación de los métodos y objetivos* que busca conocer la concepción de los docentes respecto al ajuste que debe plantearse entre la acción educativa y las características individuales de los estudiantes (López et al., 2010).

La tercera dimensión de actitudes y valores educativos del profesorado está relacionada con las ideologías y valores que sustentan la planificación de la respuesta pedagógica a la diversidad (López et al., 2009), dimensión compuesta por cuatro sub-dimensiones las cuales son *ideología educativa* que busca conocer las creencias y valores que sustentan

distintas visiones sobre la función de la educación y su relación con la sociedad, la sub-dimensión *nivel de equidad* para conocer el nivel de equidad que presentan los docentes de la institución evaluada, los *valores declarados* pretende conocer los principios éticos a partir de los cuales los docentes abordarían el problema de la educación de calidad para todos y por último la sub-dimensión *actitud hacia la mejora escolar* nos permite conocer las concepciones de los docentes respecto al proceso de mejora escolar, es decir, conseguir escuelas eficaces para todos (López et al., 2010).

Tabla 1. Resumen de las dimensiones y sub-dimensiones relevantes para estudiar las concepciones sobre la inclusión educativa.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	POSICIONES		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
I Diferencias individuales	Procesos de enseñanza y aprendizaje	Directa	Interpretativa	Constructiva
	Naturaleza	Estática	Situacional	Interaccionista
	Modificación	No cambio	Cambio de origen intrasujeto	Cambio de origen intersujeto
II Respuesta educativa	Cultura profesional	Individualista burocrática	Seudo-colaborativa	Adhocrática colaborativa
	Responsabilidad de los apoyos	Especialización, delegación	Complementariedad	Interdependencia
	Organización social del aula	Grupos homogéneos	Grupos heterogéneos de menor desfase	Grupos heterogéneos
	Adaptación de los métodos y objetivos	Selectiva	Adaptación solo de objetivos	Adaptativa
III Ideología y valores	Ideología educativa	Liberal	Igualitaria	Pluralista
	Nivel de equidad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de acceso/tratamiento	Igualdad de resultados
	Valores declarados Actitud hacia la mejora escolar	Individualismo Status quo	Solidaridad Conformismo	Justicia Optimismo/ innovación

Nota: La tabla muestra las dimensiones y subdimensiones relacionadas con las concepciones de los docentes para estudiar el proceso de educación inclusiva según las teorías relacionadas con las concepciones de los docentes. Teoría 1= postura relacionada con la segregación escolar; teoría 2= postura relacionada con la integración escolar; teoría 3= postura relacionada con la inclusión escolar.

Fuente: Recuperado de López, Echeita y Martín (2010).

Para ser aplicado a nuestra realidad, dicho cuestionario fue adaptado al contexto chileno, sometándose a una validación de 3 jueces expertos en la temática de inclusión educativa, los que a su vez puntuaron dicho ajuste en 3 categorías: la primera consiste en analizar la pertinencia del dilema planteado a la realidad chilena y educación básica, la segunda analizar las alternativas propuestas y si ellas se correspondían con las teorías planteadas (segregadora, integradora e inclusiva) y la tercera relacionada con aspectos de redacción y terminología empleada en el presente cuestionario.

Finalmente la adaptación del cuestionario de concepciones del profesorado presentó 17 ítems, de los cuales 5 corresponden a la dimensión *diferencias individuales en el*

aprendizaje, 7 a la dimensión *respuesta educativa de centro a la diversidad de estudiantes* y finalmente 5 corresponden a la dimensión *actitudes y valores educativos del profesorado*.

Sumado a ello, se diseñó una entrevista semi-estructurada en relación a las mismas dimensiones utilizadas en el cuestionario de dilemas, con el afán de indagar respecto a las prácticas desarrolladas en el establecimiento referente al proceso de inclusión educativa. El cuestionario fue sometido a evaluación de 3 jueces expertos en la materia, quienes valoraron su pertinencia y redacción, ambos aspectos en relación a la temática o dimensión que se pretende abordar y su adecuación en cuanto a las prácticas observables en establecimientos educacionales. Finalmente la entrevista semi-estructurada quedó conformada por un total de 16 ítems, de los cuales 5 corresponden a la dimensión *diferencias individuales* en el aprendizaje, 7 a la dimensión *respuesta educativa* del centro a la diversidad de estudiantes y 4 a la dimensión *actitudes y valores educativos del profesorado*.

2.3. Procedimiento de la investigación

En un primer momento se realizó la aplicación del cuestionario de dilemas, en una sesión de trabajo, momento en el cual 22 participantes contestaron estas situaciones dilemáticas en su respectivo espacio laboral, sin contemplar el tiempo como factor limitante para la aplicación del instrumento. En un segundo momento se realiza la aplicación de la entrevista semi-estructurada a una sub-muestra representativa de los participantes, la cual se llevó a cabo de manera individual en el lugar de trabajo del entrevistado, la cual fue grabada en su totalidad. El tercer instante contempló el análisis de los resultados de ambos procedimientos efectuados para la planificación de la propuesta de mejora respecto al proceso de educación inclusiva iniciado en dicho recinto educativo.

2.4. Análisis de la información

En primer lugar se realizó el análisis de los resultados obtenidos a partir del cuestionario de dilemas, tabulando la información de acuerdo a las respuestas obtenidas para cada dilema y según de las 3 teorías planteadas (segregadora, integradora e inclusiva), para así ver las tendencias de las concepciones de los docentes y con ello, elaborar la posterior propuesta de mejora. Luego se trató con porcentajes las respuestas obtenidas, para evidenciar cuáles eran las dimensiones más preponderantes en el continuo de exclusión a inclusión.

Posteriormente y con las transcripciones de las entrevistas, se procedió a realizar análisis de contenido partiendo de las categorías preestablecidas también en el cuestionario, haciendo a partir de allí un análisis de tipo abierto en función de las declaraciones de la sub-muestra de estudio.

Finalmente se realiza una triangulación metodológica con el fin de contrastar los resultados sobre concepciones implícitas de los docentes vertidas en el cuestionario, para realizar un cruce que nos pudiera aportar una coherencia o no respecto a los hallazgos obtenidos con la entrevista.

3. Resultados

El presente apartado da cuenta de los resultados obtenido en el estudio, en función de los objetivos de investigación.

3.1. Concepciones implícitas de los docentes respecto a los procesos de educación inclusiva y su relación con la práctica pedagógica

Se presentan los hallazgos en función de las dimensiones que componían los instrumentos de estudio:

a) Diferencias individuales en el aprendizaje

Para esta dimensión, la cual está compuesta por tres sub-dimensiones, se puede señalar que por una parte en la sub-dimensión “proceso de enseñanza y aprendizaje” los docentes presentan un 64% de inclinación hacia la teoría *constructiva* como proceso de enseñanza aprendizaje preponderante, tendencia relacionada con posturas inclusivas, así como también en “origen y transformación de las dificultades de aprendizaje”, sub-dimensión en que los docentes de este establecimiento educacional se inclinan con un 77% por concepciones o creencias implícitas relacionadas con posturas inclusivas.

Respecto a la tercera sub-dimensión, “naturaleza de las diferencias individuales” se aprecia una mayor proporción de concepciones afines con la teoría integradora (ver figura 1), ya que el 53% de la población se inclina por esta opción, la cual se relaciona con una naturaleza *situacional* donde los resultados de los estudiantes en relación a su aprendizaje se deben a factores externos, principalmente de la situación o el ambiente en el que se desarrolla el individuo.

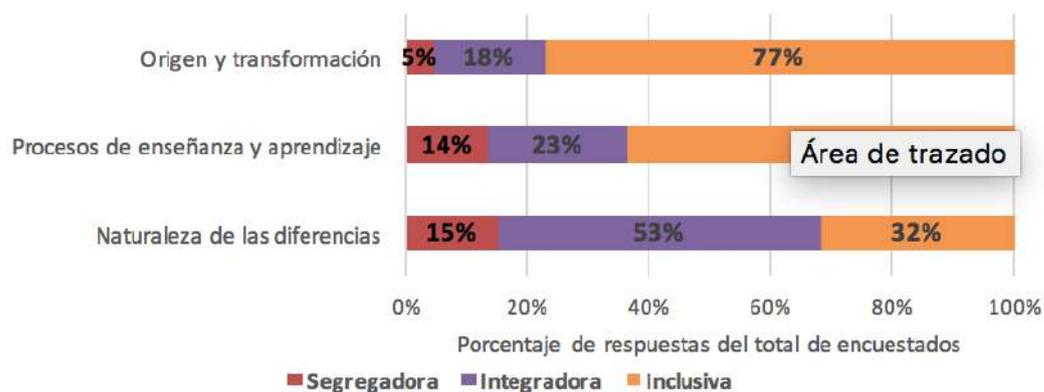


Figura 1. Resultados de la dimensión “diferencias individuales en el aprendizaje”

Nota: Los colores representan el porcentaje de incidencia de cada teoría según las sub-dimensiones que conforman esta categoría.

Fuente: Elaboración propia.

Al relacionar dichas concepciones con los resultados de las entrevistas, estas no se condicen con la práctica educativa llevada a cabo en el establecimiento educacional, ya que para la sub-dimensión “procesos de enseñanza y aprendizaje” gran parte de las respuestas tienden a relacionarse con la teoría segregadora, encontrando réplicas del tipo “...estamos al debe con esos estudiantes porque generalmente se preparan guías que responden, para que trabaje en el momento más que para que avance en los contenidos que debiera adquirir” (Profesor 3; P 3). Por el contrario, para la sub-dimensión “origen y transformación de las dificultades de aprendizaje” del tipo “...yo creo que sí, si es posible, porque nosotros en la práctica lo podemos ver. De que sí cuesta, cuesta y hay que trabajar el doble, es verdad” (P 6), los docentes tienden a inclinarse por teorías inclusivas, lo cual se condice con las concepciones declaradas ante las situaciones dilemáticas del cuestionario.

Al introducirnos en las entrevistas realizadas a los docentes para la sub-dimensión “naturaleza de las diferencias individuales” dichas concepciones se condicen con su práctica educativa, ya que ambas tendencias se inclinan por la teoría integradora, aspecto que si bien podríamos establecerlo como una barrera o limitante del proceso de educación inclusiva, la situación sería aún más crítica si hubiésemos encontrado preferencias por concepciones y prácticas segregadoras. En cuanto al relato de los docentes para la pregunta relacionada con esta sub-dimensión, encontramos respuestas del tipo “...apoyo, sólo apoyo. También como te decía anteriormente el apoyo familiar, el apoyo del docente, el apoyo del profesor del programa PIE y todos los especialistas necesarios que para ello están en el programa; psicólogo y todos los profesionales” (P 2); “...yo creo que mayor compromiso con los papas, dedicarles más tiempo. Yo creo que va por eso, por un cuento de tener más tiempo para ellos” (P 5), las cuales ejemplifican esta tendencia hacia posturas integradoras.

b) Respuesta educativa para atender a la diversidad

En este apartado evidenciamos que la sub-dimensión “cultura profesional” obtuvo un 63% de respuestas de tipo inclusiva, donde los encuestados se inclinan por posturas colaborativas para la organización y planeación de la respuesta educativa, para la sub-dimensión “responsabilidad de los apoyos” el 59% de los encuestados (ver figura 2) se inclina por teorías inclusivas que para este caso se relacionan con posturas de interdependencia, es decir, la responsabilidad de los apoyos recae en el mismo grado en todas las personas que intervienen en la respuesta pedagógica.

En cuanto a las sub-dimensiones “organización social del aula” y “adaptación de los métodos y objetivos” se aprecia una distribución tendiente hacia la teoría integradora para ambos apartados (ver figura 2), apreciándose ambas concepciones como factor de riesgo para el desarrollo del proceso de educación inclusiva.

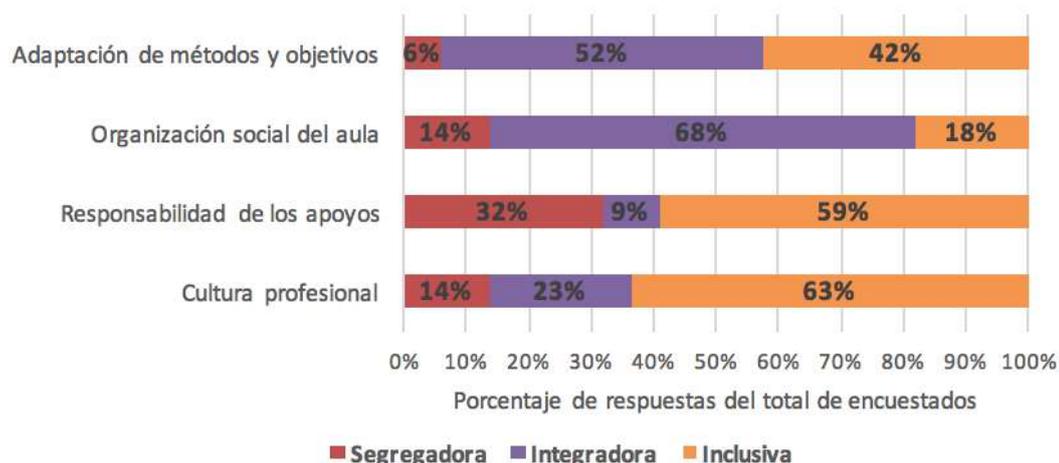


Figura 2. Resultados de la dimensión “respuesta educativa para atender a la diversidad”

Nota: Los colores representan el porcentaje de incidencia de cada teoría según las sub-dimensiones que conforman esta categoría.

Fuente: Elaboración propia.

Al relacionar estas concepciones con los resultados de las entrevistas, ellas no se condicen con la práctica educativa llevada a cabo, ya que para la sub-dimensión “cultura profesional” la práctica relatada tiende a relacionarse con la teoría segregadora, encontrando respuestas del tipo “...*el docente de aula se la entrega y el docente de PIE la adecua, de acuerdo a las necesidades del niño con necesidades permanentes*” (P 2), otro de los comentarios es el siguiente “...*se supone que se debieran hacer adecuaciones curriculares, cosa que no se da, simplemente se hace un intercambio de objetivos, qué objetivo está trabajando y lo copia y se llena y eso...*” (P 1). Por el contrario, para la sub-dimensión “responsabilidad de los apoyos” los docentes tienden a manifestarse entre las teorías segregadoras e integradoras, encontrando respuestas del tipo “...*creo que aquí hay una responsabilidad compartida. No solamente del profesional PIE sino también del profesor. Los dos tienen la misma responsabilidad*” (P 3), o del tipo “...*la profesora de aula es la que tienen una importancia muy especial en el apoyo hacia el alumno con necesidades educativas especiales*” (P 5).

Siguiendo con esta relación entre las concepciones obtenidas en el cuestionario de dilemas con las entrevistas realizadas, para la sub-dimensión “organización social del aula” se aprecian tendencias hacia una organización social de grupos homogéneos en el aula, aspecto relacionado con teorías segregadoras, por ejemplo encontramos relatos del tipo “...*cada alumno está en su puesto que le asignaron y el que va moviéndose es el profesor de integración. En cambio en matemáticas hay ocasiones que sí el profesor prefiere que el profesor de integración trabaje con los alumnos*” (P 4), “...*Aquí en esta sala no, yo los tengo separados. Pero es por eso, es para facilitar el trabajo*” (P 2). En cuanto a la sub-dimensión “adaptación de los métodos y objetivos”, la práctica docente relatada se acerca hacia teorías integradoras y teorías inclusivas, mezclándose ambos tipos de respuestas entre los individuos entrevistados, donde se consideran adaptaciones sólo de la actividad ejecutada, manteniendo el objetivo de aprendizaje para todo el grupo curso y otra tendencia hacia una adaptación sólo de objetivos o de la evaluación sumativa ejecutada.

c) Ideología y valores educativos

La distribución de las teorías implícitas de los docentes para las sub-dimensiones “ideología educativa”, “nivel de equidad” y “actitud hacia la mejora” arrojaron una mayor proporción de respuestas orientadas hacia teorías inclusivas (ver figura 3). Para la sub-dimensión “ideología educativa” se aprecia una proporción del 50% de los encuestados hacia posturas sostenidas por teorías inclusivas, para la sub-dimensión “nivel de equidad” el 59% de los docentes se inclina por tendencias de *igualdad de resultados*, las cuales sostienen creencias de tipo inclusivas y por último para la sub-dimensión “actitud hacia la mejora escolar” los docentes evidencian concepciones de tipo inclusivo, que para esta sub-dimensión se relacionan con posiciones favorables hacia la *innovación y optimismo* respecto a la respuesta educativa a la diversidad.

Siguiendo con la entrega de resultados del cuestionario de dilemas, la sub-dimensión “valores sociales” presenta una distribución con tendencia hacia la teoría integradora (ver figura 3), la cual representa el 50% del total de los encuestados, teoría que para esta sub-dimensión se relaciona con la *solidaridad* como valor primordial dentro de sus concepciones. La segunda creencia docente que presenta mayor ocurrencia respecto a este apartado es la teoría segregadora con el 41% de incidencia, la que vislumbra al *individualismo* como valor educativo primordial, el cual se relaciona con una visión liberal respecto a las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes, donde según sus

capacidades y/o motivaciones, pueden desarrollarse tanto en el ámbito personal como escolar.

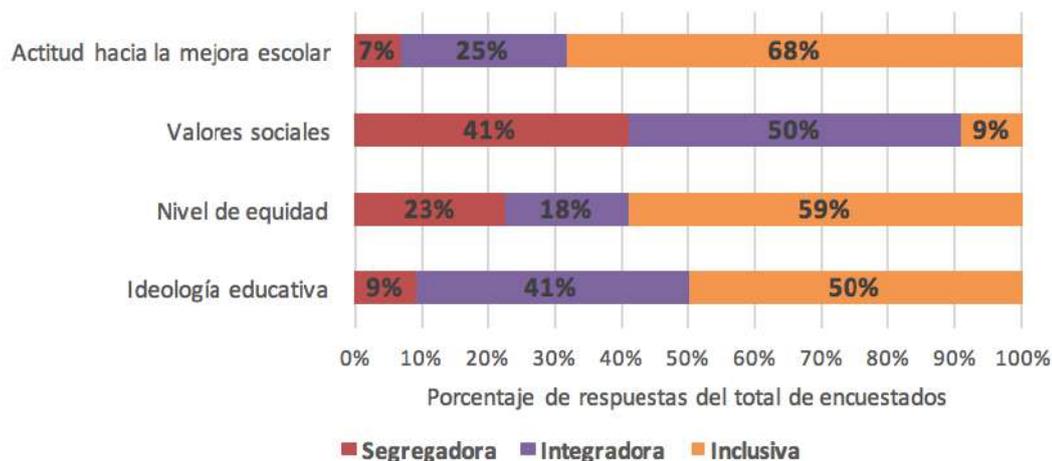


Figura 3. Resultados de la dimensión “ideología y valores educativos”
 Nota: Los colores representan el porcentaje de incidencia de cada teoría según las sub-dimensiones que conforman esta categoría.
 Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la relación de estas sub-dimensiones con los resultados de las entrevistas, para la sub-dimensión ideología educativa, se aprecian respuestas distribuidas en las tres tendencias orientadoras, encontrando posturas segregadoras, integradoras e inclusivas. Para la sub-dimensión nivel de equidad, las entrevistas tienden a orientarse hacia posturas segregadora e integradoras, relacionadas con una igualdad de oportunidades e igualdad de acceso o tratamiento, encontrando relatos del tipo “...entregar a cada uno lo que necesita y lo que merece”, u otras como “que todos los niños tengan la posibilidad de aprender lo mismo, aunque sea de manera diferente. Pero que todos puedan aprender lo mismo, y que puedan aprender con el otro” (P 3). Para la sub-dimensión actitud hacia la mejora, se aprecia una tendencia hacia posturas segregadoras e inclusivas, por ejemplo encontramos respuestas del tipo “aquí estamos mal, en el establecimiento en el que estamos no hay mucho apoyo, digámoslo así” (P 6), opinión relacionada con una postura de status quo, así mismo se expresan opiniones optimistas respecto a esta temática, como por ejemplo “yo creo que estamos en un periodo de transición y las oportunidades de cambio se están dando, y se van a dar en la medida en que en conjunto nos convenzamos de que tenemos que mejorar, de que lo podemos lograr” (P 4).

Al relacionar las concepciones respecto a la sub-dimensión “valores declarados” con los relatos concebidos a partir de las entrevistas realizadas, se aprecia la tendencia hacia una valoración social relacionada con la solidaridad, encontrando respuestas del tipo “la solidaridad, si no hay solidaridad entre ellos qué esperamos de los demás... si hay solidaridad hay apoyo entre ellos” (P 1), u otra como “...el más importante diría yo es el compromiso, el amar lo que uno hace. Creer que los niños pueden” (P 3). Estos relatos se acercan hacia teorías implícitas de tipo integrador, relacionándose los resultados de las concepciones de los docentes con sus declaraciones en las entrevistas, por tanto pueden presentarse factores de riesgo para el proceso educativo inclusivo llevado a cabo en el establecimiento.

4. Conclusión

En base a los resultados obtenidos, los cuales se relacionan con las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva, así como también las prácticas desarrolladas para responder a la diversidad, se presenta a modo de conclusión una propuesta de mejora relacionada con la modificación de estas teorías implícitas y la práctica docente efectuada, empleando principalmente herramientas de reflexión pedagógica como método de transformación para este tipo de procesos educativos (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2002), intentando explicitar dichas creencias para así transformarlas y asociarlas a prácticas pedagógicas congruentes con el proceso inclusivo (Scheuer y Pozo, 2006). A partir de esto se presenta una propuesta de mejora a corto y mediano plazo en respuesta a uno de los objetivos de la presente investigación, *diseñar una propuesta de mejora para favorecer el proceso de inclusión educativa.*

Uno de las primeras acciones a realizar es el *diseñar y gestionar instancias de comunicación y participación de la comunidad educativa para facilitar el proceso de educación inclusiva*, proponiendo definir un espacio destinado para la realización del trabajo colaborativo. Dicho diseño y gestión debe contemplar la organización de los tiempos en que los docentes y profesionales especialistas planificarán las acciones pedagógicas orientadas a dar respuesta a la diversidad, tiempo que debe ser distribuido de manera eficiente aprovechando al máximo las horas de trabajo colaborativo asignadas para cada curso (Ministerio de Educación de Chile., 2013). Además, para apoyar la comunicación entre los profesionales involucrados en la respuesta pedagógica a la diversidad se propone diseñar un documento para el registro del trabajo colaborativo desde la mirada de co-enseñanza, esto para facilitar la planificación de la respuesta pedagógica y principalmente la comunicación de los roles que se desempeñarán durante este trabajo colaborativo y posterior co-enseñanza.

Seguido a lo anterior es prudente *planificar instancias de reflexión pedagógica para el análisis de las concepciones relacionadas con la atención a la diversidad* (López et al., 2009) que permitan propiciar un clima escolar que favorezca la colaboración como mecanismo facilitador del proceso de educación inclusiva. Para conseguirlo se propone la realización de talleres reflexivos donde se trabajen conceptos claves respecto a la atención a la diversidad, en especial conceptos como inclusión, integración, segregación, necesidades educativas especiales, organización social del aula, origen de las diferencias del aprendizaje, valores educativos, entre otros. Estos talleres están orientados a revisar aspectos conceptuales, recabar información sobre las creencias y principalmente facilitar procesos de explicitación de posturas de los tres tipos (segregadoras, integradoras e inclusivas). Este tipo de propuestas se basa en los planteamientos de Pozo et al., (2006), donde se establece como mecanismo para el cambio de concepciones al proceso de re-descripción representacional, mecanismo que propone una explicitación del conocimiento que se encuentra arraigado en los docentes, mediante la descripción detallada de las estrategias y formas de enseñar intentando comprender en qué contextos estas estrategias funcionarían y por qué pueden llegar a ser exitosas, construyendo así una mayor capacidad explicativa de estas estrategias en contraste.

Finalmente se plantea *instalar habilidades que favorezcan la ejecución del trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y profesionales especialistas para orientar las prácticas pedagógicas hacia posturas que faciliten el proceso de educación inclusiva.* Al respecto se sugiere desarrollar un taller para el diseño de la respuesta pedagógica basado en el modelo de la

co-enseñanza, taller donde se expondrán las características del trabajo de co-enseñanza, conceptualizaciones, diseño, habilidades, sustento teórico, entre otros. En paralelo es pertinente iniciar reuniones reflexivas en buscando desarrollar habilidades que favorezcan la realización efectiva del trabajo colaborativo docente. Además es oportuno instalar estrategias diversificadas de enseñanza para responder a la diversidad del aula, para ello se propone desarrollar una serie de talleres (al menos siete), los que consistirán en la explicitación de generalidades respecto a estrategias diversificadas de enseñanza, sustento teórico de dichas estrategias, Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) y estrategias de trabajo cooperativo en el aula, profundizando en esta última temática mediante la ejecución de talleres prácticos de dichas estrategias de aprendizaje cooperativo, empleando las técnicas expuestas por Johnson, Johnson y Holubec (1999), siendo estas: grupos de apoyo, tutoría entre pares, rompecabezas, grupos de investigación, grupos de discusión y tormenta de ideas.

Las limitaciones del estudio están dadas por la generalización y posterior réplica de los resultados obtenidos en esta investigación, ya que muestra la realidad de un establecimiento de educación básica de la comuna de Los Sauces de la IX región, por tanto los resultados y conclusiones, en este caso la propuesta de mejora, resulta atingente y contextualizada a esta realidad, por ello es prudente tomar este estudio como una guía y las propuestas de mejora como lineamientos que deben analizarse y adecuarse al contexto de las escuelas que deseen transformar creencias o concepciones implícitas respecto a la inclusión educativa para iniciar procesos de mejora institucional.

5. Discusión

En cuanto al objetivo específico relacionado con las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva, en el global se perciben concepciones relacionadas con teorías implícitas de tipo inclusivas, las cuales podrían llegar a transformarse en facilitadores del proceso educativo inclusivo, siempre y cuando se relacionen correctamente con las prácticas realizadas. Es más, para el mismo objetivo, aquellas sub-dimensiones que no presentaron tendencias hacia teorías tipo inclusivas, gran parte de estos docentes prefirió inclinarse por creencias con orientación integradora, aspecto que si bien no es el resultado ideal para facilitar este proceso, permite proyectar resultados positivos respecto a la propuesta de mejora presentada en el presente trabajo.

Para la dimensión *diferencias individuales en el aprendizaje*, se presentaron con mayor proporción sujetos que tienden a percibir las dificultades del aprendizaje como una conjunción de naturaleza situacional, creencias relacionadas con posturas integradoras, situación que no ocurrió para el resto de las sub-dimensiones de esta categoría las cuales se asociaron a posturas de tipo inclusivas.

Para la dimensión *respuesta educativa*, las mayores resistencias se aprecian en las concepciones según las cuales la organización del aula debe darse mediante la agrupación heterogénea de los estudiantes, aunque esta distribución depende del objetivo o actividad a desarrollar, asimismo perciben una adaptación sólo de objetivos de aprendizaje, donde la respuesta educativa alterna entre una inclusión de la totalidad de estudiantes y una adaptación selectiva de dichos estudiantes.

Para el ámbito *ideología y valores*, aquellas concepciones relacionadas a los valores sociales educativos tienden a presentarse como resistencias o barreras al proceso inclusivo, ya que los docentes se sitúan hacia el valor de la solidaridad, el cual se relaciona con una entrega de apoyos o ayudas asumiendo actitudes paternalistas, aspecto que de configurarse como una práctica permanente, se transforma en una barrera hacia el proceso de educación inclusiva.

Por lo anterior es pertinente ocuparse de aquellas sub-dimensiones que se aprecian como resistentes al proceso educativo inclusivo, iniciando a corto o mediano plazo, propuestas de mejora orientadas a la reflexión pedagógica, interpelando los supuestos implícitos o creencias de los docentes respecto a este tema para así lograr transformarlos (López et al., 2009) y sean facilitadores del proceso de educación inclusiva.

En lo que respecta a la relación entre lo declarado por los docentes en la resolución de situaciones dilemáticas y las prácticas educativas expresadas en las entrevistas, se perciben diversas inconsistencias entre ambos aspectos, tendiendo a presentarse prácticas asociadas a teorías integradoras y segregadoras, en contraste con los resultados obtenidos para las creencias de los docentes, las que en su mayoría se relacionan con teorías inclusivas.

Para la dimensión *diferencias individuales en el aprendizaje* se aprecian concordancias entre las creencias y la verbalización de la práctica educativa en las sub-dimensiones *naturaleza de las diferencias* y para el *origen y transformaciones de las dificultades de aprendizaje*. Por el contrario, para la sub-dimensión *procesos de enseñanza y aprendizaje* la práctica relatada y las concepciones de los docentes se contraponen, ya que las prácticas verbalizadas se acercan a posturas de tipo segregadoras, aspecto opuesto a los resultados obtenidos como creencias implícitas, ya que estas últimas se aproximan a posturas inclusivas.

En cuanto a la dimensión *respuesta educativa* para atender a la diversidad, las sub-dimensiones *cultura profesional, responsabilidad de los apoyos y organización social del aula*, sus prácticas educativas y las concepciones de los docentes se contraponen, lo cual es preocupante, ya que esta discordancia se traduce en respuestas asociadas a posturas segregadoras, configurándose como barreras o resistencias al proceso de educación inclusiva, tendiendo a establecerse como exclusiones educativas sobre aquellos estudiantes vulnerables (Echeita, 2008).

Referente a la dimensión *ideologías y valores educativos*, la relación establecida entre las concepciones respecto al proceso de educación inclusiva y las prácticas relatadas tienden a ser dispares ya que en las sub-dimensiones *ideología educativa, nivel de equidad y actitud hacia la mejora* se aprecian tendencias discordantes entre ambos supuestos, es decir, la práctica educativa y las concepciones de los docentes tienden a presentarse divergentes, sin lograr relacionarse ambos supuestos.

Si bien es cierto que el tercer objetivo de esta investigación tiene relación con el diseño de una propuesta de mejora que favorezca el proceso de educación inclusiva iniciado en la escuela, dicha propuesta aún no se ha implementado, por ello uno de los principales desafíos planteados luego de esta investigación es implementar la propuesta planificada para, posteriormente evaluar dicho proceso educativo y analizar si la institución escolar ha presentado mejoras, las cuales deben y tienen que iniciarse e instaurarse a partir de los propios involucrados (Murillo, 2004). Esta esperanza por alcanzar la meta inclusiva, traducida en la reformulación de la misión y visión del centro escolar, es un aspecto

favorable hacia las futuras acciones a desarrollar, a partir de ello se facilitan procesos de transformación de las prácticas y discursos que sostienen estos actores educativos, discursos que a su vez son sostenidos por creencias o concepciones, las que al mantenerse como posturas segregadoras podrían terminar como refuerzos para la exclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad (López et al., 2009).

Referencias

- Ainscow, M. (2001a). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/>
- Ainscow, M. (2001b). Apoyo a la escuela y a la formación del profesorado. En M. Ainscow (Autor.), *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (pp. 221-240). Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Manchester: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el Liderazgo en el centro escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 89-107.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Diseños del proceso de investigación cualitativa. En R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista (Eds.), *Metodología de la investigación* (pp. 490-520). México: McGraw Hill.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. doi:10.1174/113564009790002391
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pechorromán, A. y Ruth, V. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-187). Barcelona: Graó.

- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/>
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *Investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Scheuer, N. y Pozo, J. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-417). Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1994). *La declaración de salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO/MEC.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

Breve CV de los autores

Javier Ignacio Espinosa Dávila

Magíster en Gestión Escolar por la Universidad Católica de Temuco. Fonoaudiólogo de la Universidad de Talca y colaborador en investigaciones de grado de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco. Profesional con experiencia en la coordinación de Programas de Integración Escolar (PIE) y brindando apoyo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorio y Permanente en la comuna de Los Sauces, Región e la Araucanía.

Vanessa Valdebenito Zambrano

Doctora en Psicología. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (UCT) y miembro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña. Investigadora responsable del FONDECYT 11130216 "Impacto del aprendizaje entre iguales en la construcción de la comprensión lectora y dominio lector en alumnos/as pertenecientes a contextos

escolares vulnerables de la IX región” e Investigadora alterna proyecto FONDECYT N° 1151233 “La historia escolar en contextos interétnicos e interculturales: un estudio desde el sistema escolar en contexto Mapuche/no Mapuche”.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Desempeño de Personas con la Adecuación de Tiempo Adicional en una Prueba Estandarizada

Performance of People with Extra Time for Solving a Standardized Test

Lucrecia Alfaro-Rojas *
Luis Rojas Torres
Universidad de Costa Rica

Se presenta un análisis comparativo del desempeño de un grupo de personas que realizaron una prueba estandarizada con un límite de tiempo uniforme, con el de diferentes subgrupos de personas que tuvieron la posibilidad de utilizar tiempo adicional como adecuación en virtud de una situación de discapacidad o necesidad educativa especial. Se utilizó como muestra la población que aplicó la Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Costa Rica en 2011 y se realizaron comparaciones de los puntajes promedio entre los grupos y subgrupos establecidos, con respecto a los puntajes obtenidos en la prueba. Se encontró que todos los subgrupos que no utilizaron la adecuación de tiempo adicional presentaron diferencias significativas con la población regular; mientras que tres de las cuatro comparaciones de subgrupos que sí utilizaron la adecuación, contra la población regular, presentaron diferencias no significativas o tamaños del efecto pequeños. Únicamente en el subgrupo del área denominada "aprendizaje" se presentó un tamaño del efecto grande.

Descriptor: Adecuaciones, Discapacidad, Medición, Evaluación.

Analysis of the performance of a group of people who took a standardized test, with a uniform time limit, compared to the performance of different subgroups of people who had the possibility of using additional time as an accommodation is presented. Population that applied the Scholastic Aptitude Test (*Prueba de Aptitud Académica*) at the University of Costa Rica in 2011 was used as a sample. Comparisons of mean scores on the Scholastic Aptitude Test were performed by groups and defined subgroups. It was found that all the subgroups who did not use the additional time showed significant differences in comparison to the regular population, while three of the four comparisons of subgroups that did use the additional time showed or not significant differences or small effect sizes. Only the subgroup called "learning" showed a large effect size.

Keywords: Accommodations, Disability, Measurement, Assessment.

*Contacto: lucrecia.alfaro@ucr.ac.cr

1. Revisión de la literatura

La Prueba de Aptitud Académica es un instrumento psicométrico desarrollado por la Universidad de Costa Rica para la medición de habilidades generales de razonamiento en contextos verbales y matemáticos, asociadas al rendimiento académico en el ámbito de la educación superior (Instituto de Investigaciones Psicológicas, 2007). Esta prueba se ha aplicado y depurado por más de 50 años, con el fin de seleccionar estudiantes con aptitudes para la educación superior, y cumple con criterios psicométricos que garantizan su calidad como instrumento actual de selección para el ingreso a dos instituciones universitarias del país.

De acuerdo con la clasificación de Martínez, Hernández y Hernández (2006), se tiene que la Prueba de Aptitud Académica se clasifica como una prueba de altas consecuencias para los examinados, dado que sus resultados son el elemento que define el ingreso a dos de las instituciones de educación superior más importantes del país: la Universidad de Costa Rica y la Universidad de Nacional; por lo que tiene importantes implicaciones para los proyectos de vida de las personas examinadas.

Siguiendo con esta clasificación, esta prueba se describe también como una prueba de papel y lápiz, de respuesta seleccionada; ya que para contestar los ítems las personas examinadas deben elegir una opción dentro de un conjunto de posibles respuestas. Es una prueba de aplicación colectiva, ya que evalúa simultáneamente a una gran cantidad de personas; y de potencia, ya que se aplica en un contexto en el que el tiempo es suficiente para intentar contestar correctamente todos los ítems, que tienen diferentes niveles de dificultad. Finalmente, se considera una prueba referida a normas, ya que las puntuaciones obtenidas por los(as) examinados(as) en la prueba se utilizan como elemento de comparación entre todas las personas que la contestan.

Un concepto clave para la construcción e interpretación de resultados obtenidos mediante la aplicación de una prueba como la Prueba de Aptitud Académica es el de validez, entendida como el grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones hechas a partir de los puntajes obtenidos en una prueba (AERA, APA y NCME, 2014). La validez es la consideración más importante en el desarrollo y la evaluación de una prueba, y el proceso de validación conlleva acumular evidencia para proveer una base científica sólida a las interpretaciones propuestas de los puntajes.

En general, de acuerdo con Villarreal, Alfaro-Rojas y Brizuela (2015) se deben tomar en cuenta dos aspectos indispensables en cualquier proceso de validación: la validez de las inferencias basadas en los puntajes obtenidos en una prueba y la justificación de los usos de esta. Ambos aspectos no son compensatorios, es decir, poseer evidencia sobre la presencia de uno no compensa las debilidades o carencias en cuanto al otro. Los autores también afirman que la validez puede ser adecuada o no en la medida en que los puntajes obtenidos mediante la correcta aplicación de una prueba permiten fundamentar las inferencias en cuanto a lo que esta evalúa. De esta forma, el proceso de validación sería aquel mediante el cual se recaba, resume y evalúa la evidencia requerida para justificar las inferencias a partir de los resultados en una prueba.

De acuerdo con Villarreal, Alfaro-Rojas y Brizuela (2015), la validación de las inferencias hechas a partir de una prueba requiere iniciar con una propuesta clara sobre las posibles interpretaciones que se pueden realizar a partir de esta, así como sus posibles usos. En este sentido, tanto las interpretaciones como los respectivos usos de una prueba deben

basarse en un marco conceptual claro y explícito, ya que no es conveniente asumir que los potenciales usuarios de esta harán las interpretaciones correctas. Estos autores (2015) también señalan que lo anterior es de vital importancia si se toma en cuenta que la validez es una cuestión de grado y que puede cambiar con el tiempo en función de los avances teóricos, tecnológicos y metodológicos relacionados con el rasgo o característica psicológica (habilidad, actitud, conocimiento, patología, etc.) a medir, por lo que siempre es necesario actualizar la validez de las interpretaciones y usos que se realizan con esta, así como incorporar la evidencia nueva que se vaya generando sobre la validez. El tema de la validez es especialmente importante para la definición de adecuaciones a otorgar a las personas que aplican una prueba, ya que estas no deben, bajo ninguna circunstancia, alterar los resultados obtenidos por los examinados, lo que puede llevar a interpretaciones erradas sobre el nivel de una persona examinada en el constructo medido.

En cuanto a la provisión de adecuaciones para la Prueba de Aptitud Académica, se tiene que desde 1981 se empezaron a documentar los esfuerzos de la institución para garantizar el acceso a la institución a personas con ciertos tipos de discapacidades. Específicamente, estos esfuerzos consistían en la eliminación del requisito de realizar la Prueba de Aptitud Académica para el ingreso de personas con discapacidad visual. Esta medida se mantuvo por un corto periodo de tiempo y, posteriormente, se inició con el proceso de provisión de adecuaciones para personas con otros tipos de discapacidad, brindándose oportunidades de ingreso a cada vez más personas interesadas en aplicar por un puesto como estudiante de esta casa de estudios.

La Prueba de Aptitud Académica es una prueba estandarizada, es decir, que presenta uniformidad en los materiales utilizados (reactivos o folletos de prueba) y en los procedimientos de aplicación (formato de los materiales, tiempo máximo permitido para la emisión de las respuestas, modo de respuesta, entre otros), con el fin de garantizar la precisión en la medición del constructo meta y la oportunidad para que cada persona evaluada muestre su nivel “real” en dicho constructo. La estandarización apunta a la recopilación de información específica que permita hacer inferencias con respecto al nivel de cada persona en el constructo medido y comparar en desempeño entre individuos (Georgia Department of Education, 2008); sin embargo, ante situaciones de discapacidad o necesidades educativas especiales de las personas a quienes se les aplican las pruebas, dicha estandarización debe alterarse, en cierta medida, ante la necesidad de otorgar a estas personas adecuaciones que permitan su acceso a la misma. En estos casos, para garantizar la validez del instrumento utilizado, las adecuaciones ofrecidas no deben, en ningún caso, comprometer la calidad técnica de la medición del constructo, lo que implica que no deben afectar la dificultad de las prueba, ni generar ventajas o desventajas para las personas que las reciben, en comparación con el resto de la población, que realiza la prueba bajo condiciones de estandarización. Solo si se cumplen estas condiciones es posible comparar los puntajes obtenidos y hacer interpretaciones legítimas acerca del nivel de cada persona examinada en el constructo medido (Messick, 1995).

Las adecuaciones en contextos de medición mediante pruebas estandarizadas se definen como cambios en las instrucciones o en las prácticas de medición que reducen el impacto de la discapacidad de una persona en su interacción con el material de la prueba utilizada (Ketterlin-Geller y Johnstone, 2006) y consisten en cambios en el contexto en el que las instrucciones son presentadas o en el que se hace la medición, la provisión de tiempo

adicional para completar una tarea, así como cambios en el método de respuesta, los materiales o el equipo tecnológico o profesional que apoya la interacción con el material de la prueba.

La función primordial de las adecuaciones en pruebas estandarizadas es reducir la varianza irrelevante al constructo relacionada con la condición de discapacidad que pueden presentar las personas evaluadas, sin que se afecte la medición del constructo meta (Georgia Department of Education, 2008). Para esto, las adecuaciones deben contribuir a garantizar la validez de la interpretación de los puntajes derivados de la aplicación. En síntesis, las adecuaciones apuntan a “nivelar el terreno de juego” para que todas las personas examinadas tengan las mismas posibilidades de mostrar su nivel de habilidad (Thurlow y Wiener, 2000; Abedi et al., 2012) sin que se cambien, alteren o reduzcan las expectativas de lo que se mide mediante la prueba aplicada (Georgia Department of Education, 2008; Stone, Cook, Laitusis y Cline, 2010).

La atención brindada a las necesidades de la población con discapacidad o con “necesidades educativas especiales” en el contexto de la aplicación de la Prueba de Aptitud Académica, responde a la evolución en los enfoques, modelos o paradigmas que han moldeado la forma de conceptualizar a esta población (Alfaro-Rojas, 2015), dejando cada vez más de lado las prácticas tendientes a la caridad y la exclusión de la población con discapacidad para dar paso a un enfoque que integra el llamado Modelo Social de la discapacidad, desde el cual se aspira a una participación real y efectiva de esta población en todas las esferas de la vida en la sociedad (Padilla-Muñoz, 2010), lo que incluye el ámbito educativo. Este abordaje sostiene que la exclusión de la población con discapacidad o necesidades educativas especiales obedecen a un entorno que no está diseñado para la diversidad (Strauss y Sales, 2010), y pone de manifiesto que las barreras presentes en el entorno son las que limitan o impiden la participación real de las personas con discapacidad, no así la deficiencia orgánica presente en la persona.

De acuerdo con Alfaro-Rojas (2015), la evolución de estos modelos ha impactado de forma evidente las prácticas de medición en contextos educativos, ya que, en ámbitos como el costarricense, se ha pasado gradualmente de un modelo que descartaba por completo la participación de niños niñas y jóvenes con discapacidad en sistemas educativos regulares, a uno en el que se busca su participación plena y efectiva, lo que incluye la igualdad de oportunidades de acceso a las pruebas estandarizadas que se aplican al finalizar ciertos niveles educativos o para concursar para el ingreso a instituciones de educación superior.

Volviendo a la Prueba de Aptitud Académica, se tiene que la provisión de tiempo adicional es la adecuación más común para personas con discapacidad o necesidades educativas especiales que la realizan en la actualidad. El tiempo adicional que se concede puede ser de 30 o 60 minutos, dependiendo de la funcionalidad de la persona en cuanto al desempeño en el tiempo, la cual debe ser demostrada previamente por el examinado o la examinada mediante documentación aportada o una entrevista realizada durante el proceso de asignación de adecuaciones.

A pesar de la frecuencia con se otorga la adecuación de tiempo adicional para la Prueba de Aptitud Académica, no se han realizado hasta el momento análisis que comparen los resultados de las personas que reciben esta adecuación con los obtenidos por el resto de la población. Es debido a esto que se ha propuesto la realización de un análisis de corte estadístico que busca comparar el desempeño (entendido como el porcentaje de

respuestas correctas en la prueba) de tres grupos de personas que realizaron la Prueba de Aptitud Académica en el 2011: personas que no recibieron ninguna adecuación; personas a quienes se les aprobó la provisión de tiempo adicional y que lo utilizaron de forma total o parcial; y personas a quienes se les aprobó la provisión de tiempo adicional pero que no lo utilizaron. Estas comparaciones se realizaron tanto para la totalidad de la población que recibió la adecuación, como para las subpoblaciones correspondientes a cada área de clasificación de las personas solicitantes.

En la literatura es posible encontrar resultados de investigaciones recientes relativas a los resultados de la provisión de tiempo adicional en el desempeño en pruebas estandarizadas para personas con diferentes discapacidades. Algunas de estas arrojan argumentos que apoyan la provisión de tiempo adicional como una adecuación que “nivela el terreno de juego” para personas con y sin discapacidad (Cahalan-Laitusis, King, Cline y Bridgeman, 2006; Lee, Osborne y Carpenter, 2010; Lesaux, Pearson y Siegel, 2006), convirtiendo a esta adecuación en una herramienta que equipara las oportunidades de personas con discapacidad o necesidades educativas especiales con respecto al del resto de la población.

También se puede ubicar estudios que muestran que la adecuación de tiempo adicional puede ser una fuente de clara ventaja para las personas con discapacidad que las reciban, ya que hace que las personas con discapacidad tengan puntajes más altos que las personas sin discapacidad que no han recibido esta adecuación (Lewandowski, Cohen y Lovett, 2013), así como otros que sostienen que la provisión de tiempo adicional no tiene ningún efecto en los puntajes obtenidos en la prueba aplicada (Cohen, Gregg y Deng, 2005).

Si bien, los resultados de las investigaciones consultadas son contradictorios en cuanto a los resultados que la adecuación de tiempo adicional tiene para la población con discapacidad, en la práctica se tiende a apostar por su papel como garante de la equidad de oportunidades en el acceso a pruebas estandarizadas. Estos resultados tampoco eximen a las personas e instituciones que construyen y validan pruebas estandarizadas, como es el caso de la Prueba de Aptitud Académica, de la necesidad de buscar indicadores que constaten o refuten la pertinencia de esta adecuación. Es por esto que se ha propuesto investigar acerca de las diferencias entre grupos, asociadas al uso del tiempo adicional para la Prueba de Aptitud Académica, con la finalidad de indagar acerca de la pertinencia que la provisión y uso de tiempo adicional tiene para poblaciones específicas, así como plantear recomendaciones para una adecuada atención a la población solicitante de adecuaciones para esta prueba.

2. Metodología

Muestra

Para este análisis se trabajó con la población que aplicó la Prueba de Aptitud Académica en el 2011 ($N=38241$) la cual se dividió en dos grandes grupos: personas que no recibieron ninguna adecuación de tiempo adicional para la prueba ($N_R=37170$), grupo denominado para efectos de este documento como “población regular”, y personas a quienes se les aprobaron adecuaciones ($N_A=1071$); asimismo, este último grupo se dividió en subgrupos de acuerdo con el área de clasificación de la persona (aprendizaje, déficit atencional, visual, auditiva, motora, emocional, sistémica y múltiple) y estos

subgrupos se dividieron, a su vez, de acuerdo con la cantidad de tiempo adicional aprobado (30 o 60 minutos). Lo que dio como resultado los subgrupos que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Subgrupos en los que se dividió la población con adecuaciones

ÁREA	MINUTOS ADICIONALES	SIMBOLOGÍA	N
Aprendizaje	30	Ap30	688
	60	Ap60	58
Déficit atencional	30	DA30	137
	60	DA60	4
Emocional	30	Em30	18
	60	Em60	8
Visual	30	Vis30	19
	60	Vis60	49
Auditiva	30	Aud30	4
	60	Aud60	20
Motora	30	Mot30	24
	60	Mot60	17
Sistémica	30	Sis30	13
	60	Sis60	7
Múltiple	30	Mul30	3
	60	Mul60	2

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la cantidad de examinados por área que recibieron la adecuación de tiempo adicional 30 minutos, se tiene que el grupo de Aprendizaje presentó el mayor tamaño, seguido por el área de Déficit Atencional. Por el contrario, los tamaños de muestra de los subgrupos con la adecuación tiempo adicional 60 minutos fueron más pequeños que los observados en el caso anterior, de hecho cuatro subgrupos no superaron las diez personas.

Método

Una vez definidos los grupos descritos en el apartado anterior, se propuso la realización de dos tipos de análisis dependiendo del tamaño de los grupos. Así, para cada uno de los subgrupos compuestos por al menos 50 personas, se realizó una comparación del promedio en las notas de la Prueba de Aptitud Académica de las personas de cada subgrupo que utilizaron el tiempo adicional (denotado como 1) con el promedio obtenido por las personas que no utilizaron el tiempo adicional (denotado como 0), además de comparar cada uno de estos grupos con el promedio de la población regular (denotado como R). Esta comparación se llevó a cabo de forma gráfica e inferencial.

Los análisis estadísticos realizados para estos subgrupos consistieron en comparación de las medias en el puntaje de la Prueba de Aptitud Académica, por medio del análisis de varianza (ANOVA), esto indica si existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por los grupos. En los casos en los que se encontraron diferencias significativas, se realizaron pruebas de Tukey; las cuales indican entre que pares de grupos ocurren las diferencias estadísticamente distintas de cero. Además, como análisis extra al test de Tukey, se utilizó el estadístico “d de Cohen”, para determinar el tamaño del efecto.

En el caso de los subgrupos con tamaños menores a 50 pero mayores a 10, se realizó la misma comparación, pero únicamente de manera observacional, ya que se consideró que los tamaños de muestra eran muy bajos, por lo cual era preferible no realizar análisis

inferenciales. Los subgrupos con menos de 10 personas, se excluyeron de los análisis, ya que se estimó que no contienen un número de observaciones adecuado para ilustrar el comportamiento de los puntajes. Los subgrupos eliminados por este criterio fueron: DA60, Aud30, Em60, Sis30, Sis60, Mul30 y Mul60.

En la tabla 2 se muestra la distribución de las personas según los grupos finales con los que se realizaron los análisis descriptos.

Tabla 2. Distribución de la población en los grupos de análisis finales

GRUPO	N		PROMEDIO	
	No Usan TA	Usan TA	No usan TA	Usan TA
Ap30	337	351	30,12	39,8
DA30	60	77	34,66	44,15
Ap60	35	23	16,5	20,82
Vis60	24	25	32,83	38,32
Em30*	8	10	34,73	32,71
Vis30*	7	12	38,58	37,26
Mot30*	8	16	54,14	46,03
Aud60*	6	14	21,96	21,33
Mot60*	9	8	31,44	38,89
Regular	54.854		42,42	

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Para iniciar la sección de resultados, se presenta mediante la figura 1 una descripción gráfica de los promedios de cada subgrupo de adecuación. En esta gráfica se observa que para los subgrupos Ap30, DA30, Ap60 y vis60, el promedio obtenido por los grupos que hicieron uso del tiempo adicional fue superior al promedio global del subgrupo y este, a su vez, fue superior al del grupo que no utilizó la adecuación.

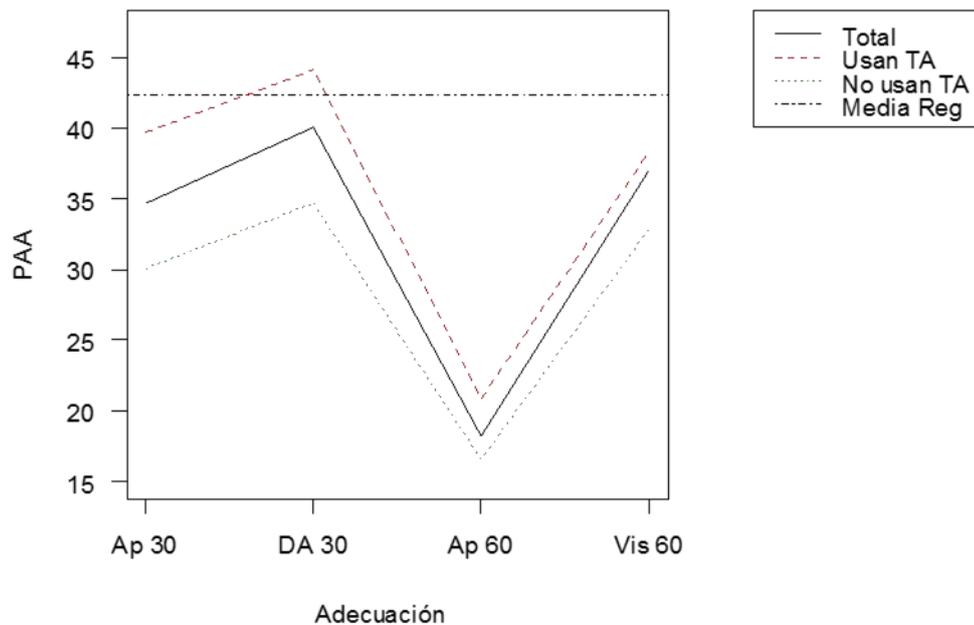


Figura 1. Promedios en la prueba de aptitud académica en los subgrupos con tamaños de muestra grandes, según uso de la adecuación de tiempo

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en todos los subgrupos, el promedio de los examinados que utilizaron el tiempo adicional fue muy cercano al promedio obtenido por la población regular; únicamente los examinados del grupo Visual 60 se desvían de esta tendencia, dado que su promedio es considerablemente inferior al obtenido por la población regular.

En la tabla 3 se presentan los resultados de los ANOVAs asociados a las comparaciones anteriores. En los cuatro análisis, se puede observar que las diferencias son significativas al 5%.

Tabla 3. Resultados del ANOVA sobre la Prueba de Aptitud Académica entre la población regular, la que usó el TA y la que no usó el TA, según área de adecuación

GRUPO	DIFERENCIA DE MEDIAS			P ANOVA	PRUEBA DE TUKEY (D DE COHEN)		
	R - 1	R - 0	1 - 0		R - 1	R - 0	1 - 0
Ap 30	2,63	12,30	9,68	0,00	0,02(0,15)	0,00(0,69)	0,00(0,54)
DA 30	-1,73	7,76	9,49	0,00	0,67(-0,10)	0,00(0,43)	0,01(0,53)
Ap 60	21,60	25,92	4,32	0,00	0,00(1,21)	0,00(1,45)	0,64(0,24)
Vis 60	4,09	9,59	5,49	0,02	0,48(0,23)	0,02(0,54)	0,52(0,31)

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar la prueba de Tukey para determinar qué pares de contrastes tienen significancia estadística, se obtuvo que en el subgrupo Ap30 las tres comparaciones posibles resultaron estadísticamente significativas, no obstante, el tamaño del efecto (d de Cohen) es pequeño para la comparación entre la población regular y la que utilizó el tiempo adicional, mientras que en los otros dos contrastes el tamaño del efecto se ubica entre mediano y grande (Cohen, 1977).

En el caso del grupo DA30, se obtuvo que la diferencia significativa global fue inducida por las comparaciones contra el grupo que no utiliza el tiempo adicional. El único contraste que no resultó significativo fue el de la población regular con el que utiliza el tiempo adicional.

Para el subgrupo Ap60, la prueba de Tukey indicó que las diferencias significativas se obtienen en las comparaciones con la población regular, la cual alcanza promedios significativamente más altos que los otros dos grupos, y cuyo tamaño del efecto es “muy grande” (Rosenthal, 1996). En esta comparación no se presentan diferencias estadísticamente distintas de cero entre los estudiantes que hacen uso de la adecuación, y los que no.

Para el subgrupo Vis60, al igual que en Ap30 y DA30, se obtuvo que el tamaño del efecto entre la población regular y la que usa la adecuación fue es pequeño. La significancia del ANOVA se debe a la diferencia entre la población regular y la que no hace uso de la adecuación; se puede observar que este contraste es significativo en las cuatro pruebas de Tukey.

Finalmente, en la figura 2 se muestra un gráfico con datos de los subgrupos Em30, Vis30, Mot30, Aud60 y Mot60. Como ya mencionó, este análisis es meramente descriptivo debido a que estos subgrupos cuentan con tamaños de muestra muy pequeños (entre 17 y 24 personas).

En los subgrupos Em30, Vis30 y Mot60, se observa que los promedios de los estudiantes que utilizan la adecuación se acercan al obtenido por la población regular, además, en estas comparaciones, el promedio regular supera al de la población que utiliza la adecuación, y este supera al del grupo que no utiliza la adecuación.

Por otra parte, en la comparación basada en Mot30 se observa que el grupo que utiliza el tiempo adicional presenta un promedio superior en más de 10 puntos al obtenido por la población regular. Además, la población que no utiliza la adecuación obtiene un promedio similar al de la población regular.

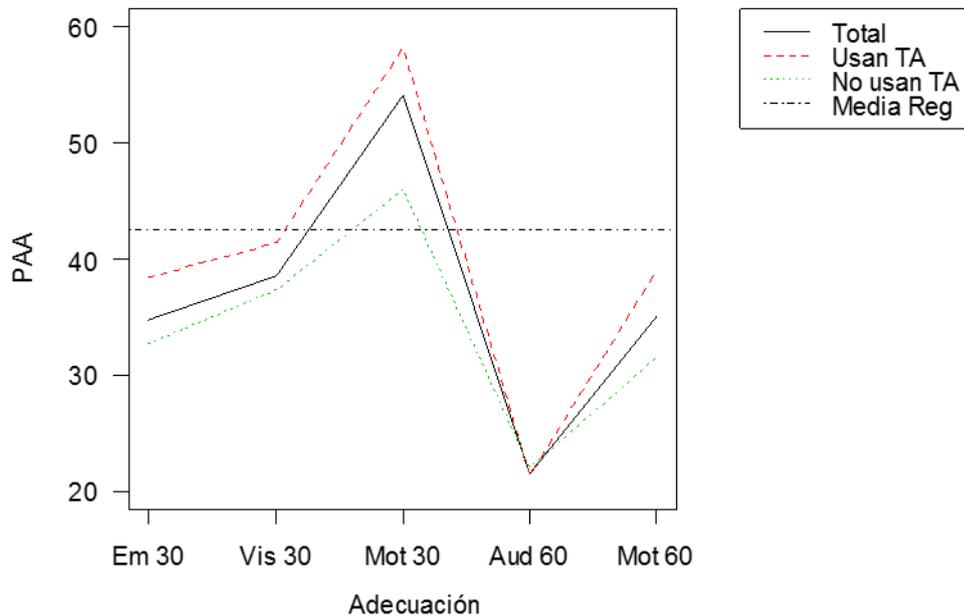


Figura 2. Promedios en la prueba de aptitud académica del subgrupo con tamaños de muestra pequeños, según uso de la adecuación de tiempo adicional
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de Aud30, se observa que no hay diferencias entre la población que utiliza o no, la adecuación. También se puede apreciar que la población que tiene acceso a esta adecuación presenta un promedio considerablemente más bajo al alcanzado por la población regular.

4. Conclusiones

4.1. Conclusiones inferenciales

Según los análisis realizados, fue posible constatar que las puntuaciones promedio obtenidas en la Prueba de Aptitud Académica por parte de la población regular fueron significativamente superiores a las de las personas que no hicieron uso del tiempo adicional en los subgrupos de Aprendizaje y Déficit Atencional, ambos con la adecuación de tiempo adicional de 30 minutos, y en los subgrupos de Aprendizaje y Visual con tiempo adicional de 60 minutos.

Para los subgrupos Aprendizaje y DA con 30 minutos adicionales, se evidencia que los examinados y las examinados que hacen uso de la adecuación presentan mejores puntajes, y se puede observar que para estos, así como para el subgrupo de Visual con tiempo adicional de 60 minutos, el uso de la adecuación muestra una tendencia a “nivelar el terreno de juego” para esta población con respecto a la población regular. Esto coincide a cabalidad con lo propuesto por la literatura relevante al tema (Abedi et al.,

2012; Georgia Department of Education, 2008; Stone, Cook, Laitusis y Cline, 2010; Thurlow y Wiener, 2000), donde se señala que la función primordial de las adecuaciones en pruebas estandarizadas es reducir la varianza irrelevante al constructo causada por la discapacidad, sin que se afecte la medición del constructo meta y sin que se cambien, alteren o reduzcan las expectativas de lo que se mide mediante la misma.

En el caso específico del subgrupo de Aprendizaje con tiempo adicional de 60 minutos, se tiene que el uso o no de la adecuación no presenta ninguna diferencia en los promedios obtenidos por las personas en la prueba, lo que puede explicarse por el hecho de que las personas clasificadas dentro de esta área y que reciben la adecuación de mayor tiempo adicional, corresponden a personas con problemas de aprendizaje severos o, incluso, con diagnóstico de retraso mental, de quienes es esperable que tengan un nivel bajo en la variable medida por la Prueba de Aptitud Académica (habilidades generales de razonamiento). Para estas personas, el uso de tiempo adicional no haría diferencia alguna en su nivel de ejecución, sin que esto implique un problema de validez de las interpretaciones hechas a partir de los resultados obtenidos.

4.2. Conclusiones observacionales

Para el caso de los subgrupos con menos de 50 pero más de 10 personas (Emocional y Visual y Motora con 30 minutos adicionales, así como Auditiva y Motora con 60 minutos adicionales), se realizaron algunos hallazgos que, a pesar de ser meramente observacionales, arrojan información descriptiva importante sobre la posible utilidad de la adecuación de tiempo adicional para los mismos.

En primer lugar, se encontró que para los subgrupos Emocional y Visual, con 30 minutos adicionales, así como el de Motora con 60 minutos adicionales el uso de la adecuación parece nivelar el terreno de juego para estas personas en comparación con la población regular, lo que sugiere que la adecuación reduce la varianza irrelevante al constructo en estos casos específicos.

Para el caso del subgrupo de Motora con 30 minutos adicionales, se observa que el grupo de personas que no hicieron uso del tiempo adicional tienen, en promedio, un desempeño igual al de la población regular, mientras que las personas que utilizaron el tiempo adicional tienen un puntaje promedio superior al de esta población.

Este resultado indica que es necesario revisar el criterio para la asignación de tiempo adicional durante la aplicación de la prueba, para personas del área motora que requieren solamente accesibilidad al espacio físico o mobiliario adaptado, ya que para estas no se justificaría la asignación de la adecuación de tiempo adicional si no presentan alguna alteración cognitiva o problemas motores en los miembros superiores. Es probable que la asignación de tiempo adicional a personas de esta área que no lo necesiten, explique los resultados superiores del subgrupo de Motora que sí hizo uso de la adecuación de tiempo adicional 30 minutos, en comparación con los de la población regular.

Finalmente, se tiene que para el subgrupo del área Auditiva con 60 minutos adicionales, el hacer uso o no del tiempo adicional, no hace ninguna diferencia con respecto a su desempeño, que en ambos casos es inferior al de la población regular. Esto puede deberse a que las dificultades específicas con el español oral y escrito en personas sordas, las cuales llevan a problemas para la evaluación y medición del funcionamiento intelectual mediante el uso de tests y mediciones tradicionales de papel y lápiz (Marschark, 2006)

como es el caso de la Prueba de Aptitud Académica, lo que, al igual que con otras poblaciones, hace que el tiempo adicional no haga una diferencia en su desempeño.

Finalmente, queda por explorar la razón por la cual algunas personas no hacen uso del tiempo adicional, a pesar de contar con esta adecuación. Una posible explicación, que ya se mencionó en este apartado, es que las personas con gran compromiso cognitivo no utilicen el tiempo adicional debido a que no profundizan en el análisis de cada uno de los ítems presentados, por lo que responder a ellos les tome poco tiempo. Otra posible explicación es que estas mismas personas decidan abandonar la prueba en corto tiempo por fatiga, o al percatarse de su falta de habilidad para la resolución de los ítems. Sin embargo, es necesario realizar nuevos estudios de corte cualitativo que permitan dilucidar la situación particular de estas personas y, así, proponer mejores estrategias para atender a esta población sin que la medición del constructo mediante la Prueba de Aptitud Académica se vea afectado.

Referencias

- Abedi, J., Bayley, R., Ewers, N., Mundhenk, K., Leon, S., Kao, J. y Herman, J. (2012). Accessible reading assessments for students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 81–95. doi:10.1037/e642002011-001
- Alba, C. y Zubillaga, A. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 23-50. doi:10.5209/rev_rced.2012.v23.n1.39100
- Alfaro-Rojas, L. (2015). Nuevos enfoques en materia de medición y evaluación con un enfoque inclusivo: el caso de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales. En CIEM (Orgs.), *Educación e investigación. Modelos Educativos e innovaciones curriculares* (pp. 26-31). México: Horson Ediciones Escolares.
- Ballesteros, C. y Vega, M. (2001) Estrategias que construyen y aprovechan las personas con discapacidad física para incorporarse a procesos productivos (Tesis de Licenciatura). Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Cawthon, S. W., Winton, S. M., Garberoglio, C. L. y Gobble, M. E. (2011). The effects of American sign language as an assessment accommodation for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 198-211. doi:10.1093/deafed/enq053
- Cohen, A., Gregg, N. y Deng, M. (2005). The role of extended time and item content on a high-stakes mathematics test. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(4), 225-233. doi:10.1111/j.1540-5826.2005.00138.x
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Georgia Department of Education. (2008). *Accommodations manual: a guide to selecting, administering, and evaluating the use of test administration accommodations for students with disabilities*. Georgia: Georgia Department of Education.
- Instituto de Investigaciones Psicológicas. (2007). *La prueba de aptitud académica*. San José: Lil.
- Ketterlin-Geller, L. R. y Johnstone, C. (2006). Accommodations and universal design: supporting access to assessments in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 163-172.

- Lee, K., Osborne, R. y Carpenter, D. (2010). Testing accommodations for university students with ad/hd: computerized vs. paper-pencil/regular vs. extended time. *Journal of Educational Computing Research*, 42(4), 443-458. doi:10.2190/ec.42.4.e
- Lesaux, N. K., Pearson, M. R. y Siegel, L. S. (2006). The effects of timed and untimed testing conditions on the reading comprehension performance of adults with reading disabilities. *Reading and Writing*, 19, 21-48. doi:10.1007/s11145-005-4714-5
- Lewandowski, L., Cohen, J. y Lovett, B. (2013). Effects of extended time allotments on reading comprehension performance of college students with and without learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(3), 326-336. doi:10.1177/0734282912462693
- Lovett, B., Lewandowski, L., Berger, C. y Gathie, R. (2010). Effects of response mode and time allotment on college students writing. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 64-79. doi:10.1080/10790195.2010.10850331
- Mainieri, A. (2010). *Reconstrucción teórica e histórica de los fundamentos de la PAA-UCR. Informe de investigación*. Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Marschark, M. (2006). Intellectual functioning of deaf adults and children: answers and questions. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(1), 70-89. doi:10.1080/09541440500216028
- Martínez, M., Hernández, M. y Hernández, M. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Montero, E. y Villalobos, J. (2004). *Estudio comparativo del promedio de admisión a la Universidad de Costa Rica*. San José: SIEDIN.
- Montoya, M. (2003) *Evolución histórica de los modelos en discapacidad. Área de capacitación*. Heredia: Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial.
- Moeschberger, M. y Klein, J. (2003). *Survival analysis: techniques for censored and truncated data*. Nueva York: Springer.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: validation of inferences from person's responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749. doi:10.1037/0003-066x.50.9.741
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Rojas, L. (2013). Validez predictiva de los componentes del promedio de admisión a la Universidad de Costa Rica utilizando el género y el tipo de sexo como variables control. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 24-48. doi:10.15517/aie.v13i1.11707
- Rosenthal, J. A. (1996). Qualitative descriptors of strength of association and effect size. *Journal of Social Service Research*, 21(4) 37-59. doi:10.1300/j079v21n04_02
- Stone, E., Cook, L., Laitusis, C. C. y Cline, F. (2010). Using differential item functioning to investigate the impact of testing accommodations on an english-language arts assessment for students who are blind or visually impaired. *Applied Measurement in Education*, 23, 132-152. doi:10.1080/08957341003673773
- Thurlow, M. y Wiener, D. (2000). *Non-approved accommodations: recommendations for use and reporting*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center for Educational Outcomes.

Agradecimientos

Al Programa Permanente Prueba de Aptitud Académica (PPPAA) por facilitarnos los datos utilizados en esta investigación.

Breve CV de los autores

Lucrecia Alfaro-Rojas

Licenciada en Psicología. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Costa Rica. Encargada de la provisión de adecuaciones para la Prueba de Habilidades Cuantitativas. Ha publicados artículos y presentado ponencias relacionados con los temas de diversidad, equidad y educación. Email: lucrecia.alfaro@ucr.ac.cr

Luis Rojas Torres

Licenciado en Enseñanza de la Matemática y Magister en Estadística. Labora para la Universidad de Costa Rica como docente de la Escuela de Matemática, Investigador principal del proyecto Prueba de habilidades cuantitativas del instituto de investigaciones psicológicas y Docente investigador del programa permanente Prueba de Aptitud Académica. Email: luismiguel.rojas@ucr.ac.cr



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria

Teacher's Reflections on Inclusive Education. Stories of Pedagogical Experience about College Diversity

Andrea Olmos Roa *
María Rebeca Romo Pinales
Laura María del Carmen Arias Vera
Universidad Nacional Autónoma de México

En este documento presentamos desde una mirada crítica algunas reflexiones, problemas, incertidumbres y propuestas, surgidos en un proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, modalidad de indagación- acción- formación, a través de reflexiones críticas sobre relatos editados y compartidos entre docentes universitarios, realizado con el fin de analizar los sentidos construidos sobre la diversidad del estudiantado y los problemas de exclusión educativa. Abrimos con un análisis de algunas propuestas que se han dado al problema de la diversidad, como la integración escolar y social a los niños con algunas discapacidades, y las propuestas de educación inclusiva. Posteriormente discutimos algunas barreras que obstaculizan la formación de algunos estudiantes, particularmente ciertas creencias, representaciones y supuestos que como docentes hemos construido respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y nuestras prácticas escolares. Finalizamos con esbozos posibles, derivados del estudio, para integrar relaciones pedagógicas incluyentes, como el desnaturalizar y cuestionar algunos de los supuestos y representaciones que orientan muchas de las decisiones y prácticas cotidianas para retomar algunas apuestas de cambio para reconocer y valorar la otredad en nuestras universidades.

Descriptor: Inclusión educativa, Diversidad, Narrativa pedagógica, Otredad, Relatos de experiencia.

In this paper we present a critical view at some thoughts, problems, uncertainties and proposals arising in the process of narrative documentation of educational experiences, inquiry- action mode, done through critical reflections on stories edited and shared learning experience among university teachers, in order to analyze the senses built on the diversity of students and educational exclusion problems. We continue with a discussion of various proposals that have been given to the problem of diversity and social and school children with some disabilities integration, and proposals for inclusive education, as well as some barriers to the formation of some students, particularly certain beliefs, assumptions and representations as teachers have built on this process and which are specified in the cultures, policies and practices of our school. We finish with sketches possible, derived from the study, for an inclusive education, such as denature and question some of the assumptions and representations that guide many decisions daily practices and revisiting some betting educational transform to recognize and value the otherness in our universities.

Keywords: Educational inclusion, Diversity, Pedagogical narrative, Otherness, Experience story.

Introducción

En la complejidad del mundo actual, la práctica docente en la universidad también se ha complicado demandando reflexiones y propuestas de cambio en la formación del profesor en múltiples dimensiones y escenarios, uno de los cuales implica responder al desafío de atender a la diversidad tanto estudiantil como de la cultura académica universitaria.

Históricamente en el nivel educativo elemental, para dar respuesta a esta problemática, las propuestas se centraron en los estudiantes con una tendencia clínica y asistencial, desde una mirada médica o biologicista que “patologizaba” las diferencias e identificaba a ciertos alumnos como “enfermos” y trataba de corregir su desviación a la norma. De esta manera se fue construyendo la imagen del sujeto “diferente-deficiente” (Skliar, 2005) dando como resultado la separación de los estudiantes en espacios educativos diferenciales. Posteriormente con el fin de evitar la segregación de ciertos alumnos surge el movimiento de integración a la escuela regular a niños con algún tipo de discapacidad, o de otras necesidades educativas especiales, con la intención de apoyarlos a través de una serie de recursos brindados por lo general por especialistas. Sin embargo, al establecer categorías diagnósticas para aquellos estudiantes segregados, se ha impedido cuestionar a la escuela y a la noción de alumnos promedio utilizado como referente de las prácticas educativas (Skliar, 2005). En este sentido, Castel (2004) nos alerta sobre “la trampa” que suponen muchas prácticas de integración escolar y social, cuando el trabajo se centra aparentemente, en ayudar a los excluidos, ya que lo que se logra es evadir políticas preventivas y sistémicas destinadas a impedir que la gente sea excluida.

Recientemente surge la propuesta de inclusión, que en algunos casos, al ser confundida con la integración y utilizarse como sinónimos (Ainscow, 2012) ha impedido considerar la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos y que interfieren en el desarrollo de políticas integrales (Blanco, 2006). La autora sugiere que aunque en diversas escuelas se han producido procesos de cambio como consecuencia de la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, el movimiento de integración no ha logrado impactar a los sistemas educativos de forma significativa. En general, se ha transferido el modelo de atención a la diversidad propio de la educación especial a las escuelas regulares, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado. A diferencia de la integración en algunos enfoques de la inclusión se considera que el problema no es el estudiante, sino el sistema educativo y sus instituciones. En especial ciertos factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado como la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos y la formación de los docentes, entre otros.

A pesar de que dicha propuesta de inclusión podría abarcar a todos los niveles educativos, los esfuerzos y políticas educativas con frecuencia se han centrado en el nivel elemental. En la universidad el panorama cambia en relación a la inclusión educativa, pues la política de acceso a la misma es un caso donde nuestros países no han dado respuesta. Por ello y dada su complejidad y diferentes aristas al problema es difícil abordarla en este espacio. En este caso, centraremos nuestra reflexiones a la problemática de atender e incluir a una diversidad de estudiantes que se matricularon, a

raíz de los movimientos estudiantiles de hace décadas, a nuestras universidades diseñadas para una élite, las cuales han cambiado muy poco en esencia. Sabemos que ello implica un proceso lento y progresivo, en especial en la toma de conciencia y responsabilidad de los profesores y actores del proceso educativo, que requiere entre muchas otras cosas, eliminar aquellas prácticas docentes y de la gramática escolar que perciben la diversidad social, cultural, de capacidades e intereses con propuestas y análisis se centraron en los sujetos y no en las condiciones que impiden o favorecen la permanencia y éxito en la escuela.

Para comprender y analizar este reto incluyente que se presenta en las aulas universitarias es importante recordar que el uso de categorías, como alumno pobre, desertor, fracasado, indígena, en las teorías y discursos sociales hegemónicos, ha tenido una eficacia simbólica ya que como sujetos sociales llegamos a movernos sin dificultad con estas formas de nombramiento y percepción de lo social (Kaplan y García, 2006). Así, desde esta óptica, las diferencias en el estudiantado suponen puntos de partida a ser “compensados” a la hora de aprender. En las instituciones públicas, se hizo a través de becas o estrategias puntuales a grupos heterogéneos de alumnos indígenas, discapacitados o de escasos recursos, por ejemplo. Este proceso compensatorio ha dado lugar a un olvido a preocupaciones ligadas a los procesos de formación, a lo que cada estudiante aprende y, a la capacidad de todo el alumnado de aprovechar la oferta educativa. En este sentido, con la compensación se ha puesto en duda que la educación deba ser la misma para todos al introducir la idea de “adecuar” la educación a las condiciones sociales, psicológicas o biológicas que se ponen en juego en la formación y el aprendizaje.

El dilema, según Serra y Canciano (2006), es que si cancelamos la apertura de políticas hacia estos colectivos, argumentando que es una demanda de todos, sería una práctica injusta. Pero el problema contrario sería pensar que desarrollar prácticas inclusivas implica hacerlo sólo a determinados grupos, enfocando en ellos las propuestas de intervención, olvidando los procesos educativos que generaron su desventaja.

En este sentido encontramos los estudios relacionados con ciertas relaciones pedagógicas que pueden generar dicha desventaja como los realizados por Rosenthal (1994) acerca del efecto Pigmalión en la escuela que han mostrado la importancia de las expectativas, tanto positivas como negativas, de los docentes sobre sus alumnos, en especial con ciertos estudiantes sobre los cuales no se espera nada, lo cual refuerza su sensación inicial de que son poco competentes para las tareas escolares. Y de esta manera, como Kaplan y García (2006) argumentan los estudiantes marcados por procesos de exclusión de diverso tipo, da lugar a que tiendan a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso, valorándose en dependencia de cómo han sido reconocidos o desacreditados.

Afortunadamente se ha empezado a cuestionar la relación determinista entre las condiciones de enseñanza y ciertos contextos críticos, pues se ha demostrado que a pesar de que el escenario social sea difícil y hostil, la escuela o en particular, la universidad, puede ser un espacio donde se generen condiciones de apoyo y colaboración. Desde esta lógica, lo importante es eliminar esa mirada fatalista que se ha tenido por mucho tiempo, pues como se ha demostrado, las condiciones de enseñanza no están dadas o determinadas de manera lineal e inevitable desde el contexto social al que pertenecen los alumnos y, de esta manera podemos como docentes, pensar las posibilidades y

alternativas que se abren si discutimos qué papel nos toca desarrollar como educadores en la construcción de dichas condiciones de formación y enseñanza. En este sentido, un aspecto que guía nuestro estudio es la convicción que como docentes podemos abrir espacios de reflexión y diálogo con los demás actores del hecho educativo, para cuestionar el discurso de la pedagogía tradicional sobre lo que se dice, pero sobretodo de lo que se calla, con el fin de poner en duda ciertas representaciones que contribuyen al establecimiento de medidas y procesos de estigmatización sobre ciertos alumnos. Para de ahí repensar y compartir nuestras prácticas educativas.

1. La documentación de experiencias. Dispositivo metodológico

Con el fin de analizar los sentidos construidos sobre la diversidad del estudiantado y los problemas de exclusión educativa, 25 profesores de las carreras de psicología y cirujano dentista de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES Zaragoza), propusimos estudiar, revisar y reestructurar los supuestos culturales y psicológicos que definen nuestras prácticas, analizando cómo han influenciado nuestra forma de ser y de comportarnos en la práctica docente, para con base en ello proponer alternativas u opciones pedagógicas de acción, o cambio. Recuperamos procesos como la reflexión crítica (Saavedra, González y López, 2005), la formación horizontal (Suárez, 2006, y Suárez y Ochoa, 2005) y el aprendizaje transformativo (Mezirow, 1998) referido a esos cambios en nuestra perspectiva de significados, hábitos de pensamiento, marcos mentales, con el fin de volverlos más inclusivos, abiertos y reflexivos.

Este proceso de búsqueda y transformación lo construimos a través la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, modalidad de indagación-acción-formación (Suárez, 2006), informada desde aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa en especial las versiones más críticas (Kincheloe, 2001), así como del método biográfico narrativo (Bolívar, Fernández y Domingo, 2001).

Así nos propusimos documentar, editar, intercambiar opiniones y compartir narraciones de experiencias pedagógicas, con el fin de fomentar y favorecer el debate y la reflexión sobre los procesos y retos pedagógicos en el aula. Así mismo, nos valimos de la propuesta de Freire (1997) para llevar a cabo una reflexión crítica en un proceso continuo de debate y reflexión sistemática sobre los relatos de experiencias editados y compartidos, que dieron lugar a múltiples interrogantes y temas sobre la vida en las aulas universitarias enmarcadas en ciertas condiciones políticas, sociales y económicas de nuestra universidad y sociedad mexicana. Esta experiencia fue útil para clarificar, resignificar y modificar nuestra práctica educativa a partir de la construcción de nuevos pensamientos emanados de la propia práctica (Duhalde, 2008), ya que al poner por escrito las vivencias mediante el relato, se recuperan de la memoria y se hacen visibles los pensamientos moldeados por la gramática cultural y es en la reflexión crítica donde puede ocurrir el cambio.

En particular, nos interesaba identificar y tratar de eliminar barreras o limitantes, principalmente aquellas vinculadas a ciertas creencias, actitudes, posturas, formas de conocer, de pensar y de actuar que como docentes hemos construido respecto a este proceso y que se pueden concretar en las culturas, las políticas y las prácticas escolares con los estudiantes universitarios.

Iniciamos el análisis sobre las políticas de conocimiento dominantes para tratar de comprender el fondo en el que se inscribe nuestra práctica; las formas de ver el mundo, la escuela y la enseñanza, y cómo están condicionadas por una serie de aspectos discursivos y de acción que vamos incorporando en nuestras vidas, muchas veces sin darnos cuenta de ello. Como docentes, pensamos que si comprendemos, desnaturalizamos y repensamos nuestras nociones y prácticas de inclusión, podríamos favorecer y ampliar diversas posibilidades educativas, ya que dichas nociones pueden afectar nuestra percepción sobre los estudiantes, así como a las estrategias y prácticas tanto formativas como de enseñanza- aprendizaje.

2. El ciclo indagación-acción-transformación para evitar la exclusión educativa

Reconocemos que cualquier propuesta para mejorar nuestro accionar pedagógico se enfrenta a múltiples condiciones estructurales y a una compleja dinámica del aula por lo que hemos revisado las características de las políticas educativas neoliberales que han afectado a todos los sistemas educativos en la región latinoamericana. En particular intentamos comprender el papel que dichas políticas han jugado en regular la cultura de nuestra institución, la formación de los alumnos, la práctica docente, la administración escolar y el desarrollo curricular. Por otro lado, hemos observado los aspectos que limitan la formación de colectivos docentes para fomentar procesos de reflexión y construir alternativas conjuntas en relación a la práctica educativa.

Pensamos, apoyados en Skliar (2005), que para poder cuestionar el abordaje a diversidad, como sinónimo de exclusión, marginación y pobreza era necesario descartar la noción que ubica al otro en un lugar de poca jerarquía y analizar los sentidos construidos sobre la categorización de exclusión/ inclusión, por los efectos sobre nuestra visión, división del mundo social y orientación de nuestra actividad.

Sabemos que el proceso de inclusión es un proyecto político fundamental, cuyo tratamiento a la diversidad nos llevaría a considerar los aspectos macro y micro estructurales, sociales, culturales, educativos, políticos, etcétera lo cual rebasa el propósito del artículo. En esta ocasión sólo mencionaremos nuestra inquietud de pensar cómo concretar y transformar nuestras prácticas, visiones y relaciones pedagógicas con los estudiantes y el proceso formativo en general, en el día a día para no quedarnos en el discurso del cambio, que nos permita comprender la complejidad de las narrativas que como docentes hacemos de los conflictos y dilemas en nuestra vida cotidiana universitaria (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Ahora sabemos que los procesos de exclusión no se dan sólo a nivel de los sujetos, sino se excluyen o marginan prácticas, modos de pensar y maneras de conocer de grupos o sociedades. Además que la experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante (Santos, 2008). Este autor, destaca el mérito de Foucault de haber demostrado las opacidades y silencios producidos por la ciencia moderna y su búsqueda de “regímenes de verdad” alternativos, por ello nos adherimos a su intención por identificar otras formas de conocimiento que han quedado marginadas, excluidas y desacreditadas por dicha ciencia moderna y reconocer la existencia de diversos tipos de conocimientos y maneras de conocer.

En el contexto de indagación más amplio en el que se inscribe el presente estudio, ante la crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, hemos visto la pertinencia de integrar modos diferentes a la investigación y racionalidad instrumental de la ciencia moderna ha impuesto como única, a través de integrar en los procesos formativos la investigación hermenéutica narrativa, por ejemplo. Por otra parte hemos participado en redes iberoamericanas y colectivos nacionales que intentan ampliar las opciones a la formación de los docentes, por ejemplo como un movimiento horizontal que no se limita a revisar y aplicar los aspectos técnicos ofrecidos por “expertos” sino en reconocer los saberes reconstruidos mediante procesos de indagación-reflexión sobre nuestra práctica y experiencia docente. De igual forma hemos discutido alternativas y opciones retóricas en la difusión del conocimiento, en nuestro caso el saber pedagógico, en foros académicos y publicaciones. Lo hemos hecho participando en discusiones y propuestas sobre modos de ampliar la codificación de la retórica de la investigación “positivista”, que según Zeller (2012) encontramos en el Manual de Publicación de APA, que se ha constituido en el manual de estilo para gran parte de las ciencias sociales. Argumentamos contra estas convenciones, que intentan crear la apariencia de objetividad, y que imponen el uso del punto de vista en tercera persona, énfasis en la precisión, evitar el uso de metáforas o usos expresivos del lenguaje y apoyar las afirmaciones en pruebas experimentales y empíricas. En especial porque desafortunadamente aunque muchos investigadores en ciencias humanas han refutado dicha objetividad no se ha rechazado su influencia sobre sus estilos de redacción (Zeller, 2012). Así no sólo diferimos de la investigación tradicional en cómo se construye el conocimiento, sino que asumimos la existencia de perspectivas múltiples en los informes narrativos. Tarea aún pendiente en este sentido ya que no existe una única forma de narrar una historia, de interpretarla, o de escribirla, sino encontramos múltiples formas de acercarnos a la misma, porque el discurso narrativo tiene que ver con relaciones entre particularidades más que entre generalidades abstractas que ha de considerar necesariamente las intenciones y motivaciones humanas (Susinos y Parrilla, 2008).

Congruentes con nuestra postura de considerar la existencia de culturas diferentes, formas expresivas de la diversidad humana que tienen su propia presencia eliminamos cualquier sentido construido de superioridad o de inferioridad. Esto es, consideramos que nada, nadie, grupo o sociedad puede establecerse como modelo a través del cual medir cualquier acontecimiento humano, en nuestro caso el educativo.

En relación con la docencia, lo importante para nosotros no ha sido sólo entenderla sino intentar cambiarla, pero pensamos que este tipo de cambio no surge de la experimentación, observación y la adopción de un punto de vista aparentemente neutral, sino surge desde nuestro propio cambio, a través de una nueva descripción de la práctica (Mc Ewan (2012). Una descripción en la que explicamos las insuficiencias de nuestras visiones y trazamos vías alternas para nuestro quehacer educativo. La reflexión sobre nuestra práctica nos ha servido para expresar lo que hacemos, por qué lo hacemos y para adoptar una postura crítica. Por tal motivo nos referiremos a continuación a las reflexiones expresadas en torno a las relaciones pedagógicas con el estudiantado y en particular con la otredad.

2.1. Reflexiones de experiencias docentes sobre la diversidad y propuestas sobre la otredad

Iniciamos cuestionando el proceso de naturalización frecuente en nuestras aulas, que consiste en atribuir causas naturales a hechos sociales y que impide problematizar los aspectos sociales que condicionan y orientan nuestro comportamiento. Por ello, a través de la documentación de experiencias pedagógicas y las reflexiones colegiadas con otros docentes, pudimos retomar una vía para reflexionar sobre las apuestas de cambio hacia prácticas educativas inclusivas. Lo hicimos mediante un proceso de desnaturalización y cuestionamiento de algunos de los supuestos y representaciones que orientan muchas de nuestras decisiones y prácticas cotidianas (Skliar, 2005).

Afortunadamente, pudimos acercarnos a las perspectivas de Freire (1997), Sennett (2000) y Bourdieu (2000), entre otros, que plantean una dialéctica entre las condiciones objetivas y simbólicas de producción de la subjetividad al poner en relación los límites o determinaciones objetivas y las esperanzas o expectativas subjetivas. De esta manera, aún reconociendo los determinantes externos, pensamos que la universidad y nosotros mismos podemos actuar sobre los límites objetivos que parecen sentenciar a los estudiantes, contribuyendo a forzar el sentido de los límites subjetivos, es decir, ayudando a los estudiantes a no ajustar mecánicamente sus deseos y horizontes a los límites que les son dados y esperables por su condición social.

Este proceso desnaturalizador ha sido fundamental para comprender cómo en el proceso escolar cotidiano hemos participado en procesos de exclusión, posiblemente sin darnos cuenta, al tratar de reproducir una identidad común y al haber asimilado la idea de una educación universal, homogeneizadora la cual ha dado lugar, entre otras cosas, a ignorar o invisibilizar las diferencias, debido al uso de clasificaciones que desvalorizan a aquellos estudiantes que no se acercan a este modelo “normalizador”. Veamos las reflexiones de una colega docente del grupo como parte de su relato con alumnos de preparatoria:

Al no saber cómo proceder, consideré viable compartir la problemática con algunos de mis colegas de mayor experiencia, los cuales externaron comentarios como los siguientes: “Los alumnos flojos y mal educados no pueden estar en el salón, hasta que aprendan a comportarse”. “Te recomiendo sacar del aula a los más latosos y con eso el grupo se tranquiliza”. “No te preocupes, estamos en una universidad de masas, así que la mayoría va a reprobado”. “Su comportamiento refleja su medio, no puedes hacer mucho”. “Dedícate con los que si quieren estudiar y ser alguien en la vida.” (Mendoza, 2014, p. 21)

Reflexiones como la anterior, han podido ayudarnos a hacer visibles las conceptualizaciones y supuestos, compartidos socialmente o que hemos ido formando en nuestra historia docente con nuestros estudiantes, en especial de zonas pobres, para poder resignificarlas y que a su vez ayuden a transformar nuestra práctica. Esto es, recuperar en palabras de Skliar (2005, p.12):

(...) aquellos argumentos que si bien respiran cómodamente en las leyes y en los textos, ellos también suelen hablar en nosotros mismos, nos conminan a argumentar siempre acerca de la imperiosa necesidad de la escuela, nos obligan a ser, nosotros mismos, argumentos vivos de esos argumentos.

De esta manera comprender, como la profesora citada, que algunos problemas de exclusión que se presentan en las aulas se originan en las relaciones entre todos los que participamos, ya que estos problemas se construyen y se resignifican en un proceso

interactivo, como se observa en el proceso reflexivo de dicha colega continuando con el relato anterior:

(...) Dicha frase provocó que el proceso de reflexión e indagación en el que estuve inmersa, por fin tuviera frutos. Así que preparé una charla con el grupo acerca del concepto que ahora había construido de ellos, como personas inteligentes y privilegiadas porque seguían estudiando y estaban a un paso de ingresar a la universidad. Continué enfatizándoles que esperaba más de todos, ya que eran los futuros científicos como físicos o matemáticos, que en sus manos estaba por ejemplo, el diseño y creación de una nueva propuesta de vivienda como arquitectos e ingenieros y que por tal motivo les exigiría más. La nueva percepción que ahora tenía hacia el grupo, tuvo impacto positivo porque desperté su inquietud en relación a los objetivos que se pueden llevar a cabo en sus respectivas carreras con relación a la Psicología (...). (Mendoza, 2014, p. 23)

Lo anterior no implica que sólo la escuela o los educadores seamos responsables de esta problemática, sino que reconocemos que en las instituciones educativas podemos colaborar hacia este proceso inclusivo. Por ello, consideramos además cuestionar cómo en las escuelas hemos producido prácticas diferenciales entre ciertos grupos de estudiantes; como sucede a tantos estudiantes, como el que se sinceró con otra de nuestras colegas.

(...)Y volvió a decir, yo no puedo hablar mal de la maestra... En ese momento intuí que había algo que no se atrevía a decir, y le comenté: bueno, la conozco de vista, pero en realidad nunca la he tratado, ni he tenido ningún acercamiento con ella. En ese momento, como que respiró más aliviado, y dijo, -a mí se me hizo una buena maestra, con buenas estrategias, pero como persona,...no sé,... sí... se me hizo muy dura en sus comentarios, a mí me destrozaron. Me dijo que pensara si no estaba perdiendo el tiempo, si no me había equivocado de carrera, si valía la pena que continuara, entre otras cosas, y... continuó: Yo sí me fui para abajo con todo lo que ella me dijo, y opté por abandonar mis estudios. Pensé que efectivamente, no tenía caso, que de verdad, yo no servía, que estaba perdiendo el tiempo, o se los estaba haciendo perder a otros quizá, pero afortunadamente con muchos esfuerzos estoy nuevamente retomando mi carrera, y también pensé no le voy a dar gusto a la maestra, y bueno, aquí estamos. (Nieves, 2014, p. 97)

Este es un botón de muestra, de prácticas excluyentes, que pasan desapercibidas por los docentes. Pero, si nos damos tiempo de tomar distancia de nuestras experiencias y prácticas cotidianas, aprovecharemos la posibilidad de reflexionar sobre ciertos aspectos que obviamos por continuar organizando nuestras prácticas de forma homogénea, negando la complejidad, contradicciones y diversidad de la experiencia escolar cotidiana. Las reflexiones de dicha colega, ante el acontecimiento anteriormente descrito le posicionan ante el hecho educativo de otra forma:

Este breve pasaje me ha hecho pensar muchas cosas, y me asaltaron varias dudas, por ejemplo: ¿Habrá ex alumnos míos por allí que cuenten algo similar de mí? Habré causado un impacto de esa naturaleza en alguien? ¿Cómo me recordarán? Y mi respuesta es, no lo sé, ya que como dije al principio, la gran mayoría de veces, los comentarios que hacemos son bien intencionados, sin embargo, generalmente no corroboramos que esto haya sido así. Aunque tratamos de suavizarlos, no sabemos el real impacto que causarán y creo que esto tiene que ver por supuesto con la historia de cada quien, con sus circunstancias específicas, con su contexto, que en ocasiones no nos damos el tiempo de indagar, que vemos a todos los alumnos de una manera homogénea que los estandarizamos con una medida que tenemos implícita, cuando en realidad, y lo sabemos, cada uno tenemos diferencias individuales, algo propio, algo que nos distingue como personas, algo y mejor dicho muchas situaciones que nos hacen únicos, y entonces ¿cómo resolver todo eso? Lo cierto es que a la hora de estar frente a nuestros alumnos, parece que se nos olvida, como si no tuvieran importancia

esa historias de vida individuales, esos contextos específicos, y nos avocamos a los criterios establecidos, a lo que nos demanda la institución, a lo que consideramos que debe ser (...). (Nieves, 2014, pp. 97-98)

Con estas interrogantes intentamos desnaturalizar otro supuesto: los problemas en la escuela son de los estudiantes, no del dispositivo escolar, ni de las relaciones escolares, ni de las condiciones pedagógicas (Montesinos, 2005). Con frecuencia los profesores podemos pensar que ciertas condiciones de los alumnos son limitaciones sin solución, y que son determinantes de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Por lo general, son percibidas como aspectos inherentes al estudiante, que los coloca en una situación de desventaja y que demanda estrategias pedagógicas específicas, como las reflexiones que |nos comparte otra colega:

(...) La experiencia me ha hecho reflexionar sobre la gran variedad de obstáculos que se pueden presentar a los alumnos en el transcurso de sus estudios debido a la etapa de la vida en la que se encuentran. Esos obstáculos tienen como consecuencia discontinuidad de los estudios, reprobación y deserción. Hay quienes tienen problemas laborales o familiares, por ejemplo padres o hijos que necesitan cuidados especiales, problemas económicos, problemas de salud, depresión por múltiples causas, pérdida de trabajo, entorno hostil y en ocasiones dificultades para aprender y hasta incompatibilidad con compañeros o con profesores; y aún así quieren cumplir con sus deseos de superación.... (Romo, 2014, p. 11)

Dentro de los múltiples obstáculos que percibimos muchas veces como infranqueables, están las condiciones de pobreza de algunos estudiantes que asisten a las universidades públicas y generalmente son vistas como “riesgo social”. En especial, con la certeza de nuestra imposibilidad para modificar dichas condiciones, lo que impide la acción educativa. Por ello, es fundamental pensar en lo contraproducente de dicha visión fatalista, ya que damos por sentado que no podemos educar de la misma manera a los alumnos de sectores marginados, y el problema es que pensemos todo esto, aún antes de que realicemos cualquier intervención pedagógica.

Nuestra propuesta, retomada de Serra y Cancino (2006) es tratar de desnaturalizar la noción de “riesgo” para no utilizarla como un modo diferencial de tratamiento en nuestras relaciones pedagógicas al otorgar destinos sociales y educativos a nuestros estudiantes, ya que si no lo hacemos estaríamos, sin darnos cuenta, utilizando nuevas forma de control desarrolladas en nuestras sociedades, que ya no necesitan ni represión ni el intervencionismo asistencial, sino que se logran mediante la asignación diferencial de un destino social previamente construido. Desde esta lógica, los estudiantes de zonas de pobreza se convierten en sujetos “potencialmente delincuentes”, “potencialmente peligrosos”, o... “potencialmente desertores del sistema escolar”.

Lo relevante con este proceso de reflexión y cambio en nuestra forma de pensar la práctica pedagógica ha sido para: reconocer que las diferencias son una condición inherente a la naturaleza humana; que como especie, cada uno de nosotros tenemos ciertas características que nos hacen diferentes; que en las aulas de todos los niveles educativos podemos encontrar una enorme diversidad en el alumnado, culturas y prácticas y que estas diferencias debemos reconocerlas y considerarlas en nuestras prácticas cotidianas.

Coincidimos con Florian (2013) es que en lugar de enfocarnos en los criterios diagnósticos referidos para categorizar a los alumnos, atendamos las diferencias educativas, reconocidas en la manera de responder a tareas y actividades académicas. No olvidemos que la valoración negativa de las diferencias, así como los prejuicios pueden

llevarnos a la exclusión y a la discriminación. Esto es, la diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Veamos un ejemplo de ello

Un año después, el desarrollo de Alba seguía siendo tan lento que la volví a entrevistar. Le informé que había consumido seis semestres de 10 que tenía como máximo para concluir los estudios y que si ella continuaba acreditando en promedio 2.5 materias por semestre, no podría terminar los estudios a tiempo para tener la oportunidad de graduarse. Por tal motivo la invitaba a reflexionar si era pertinente retirarse, porque estaba invirtiendo tiempo y dinero y finalmente los estudios no serían concluidos. Fue muy difícil para mí plantear la situación porque en ese momento yo pensaba que lo importante era alcanzar la meta, de no hacerlo los estudios no son reconocidos y no cuentan para nada en el desempeño laboral. En ese sentido ¿para qué seguir invirtiendo tiempo y dinero? (Romo, 2014, p.10)

Casos como los anteriormente narrados, nos han llevado a cuestionar y transformar nuestra práctica y a nosotros mismos. Como hemos mencionado mediante un proceso reflexivo, propio de la edición de los relatos de experiencias pedagógicas, fuimos poco a poco siendo conscientes que este proceso de desnaturalización no es sencillo puesto que implica un cierto distanciamiento y una visión autocrítica de nuestras prácticas cotidianas arraigadas en nuestro sentido común, como señala Skliar (2005), cuya mirada sobre la inclusión nos orienta hacia una pedagogía para la diferencia.

2.2. Esbozos posibles sobre relaciones pedagógicas para la diferencia u otredad

Freire (1997) nos ofreció importantes aportes para pensar posibles relaciones pedagógicas para la diferencia al enfatizar el carácter político y ético de la educación, así como su papel transformador (ver Fernández, 2008). En especial, recuperamos su propuesta de relación dialógica, es decir, el encuentro entre los seres humanos mediatizados por el mundo para leerlo y pronunciarlo; para una educación emancipadora que favorezca la reflexión en sus relaciones con el mundo, cuestionando y problematizando la vida cotidiana de ambos, para favorecer su inclusión crítica en la realidad.

La confianza dirigida y otorgada al otro, que nos propone Freire (1970 y 1997), ha favorecido que reconozcamos y reconocernos en el otro. Según este pensador brasileño, tanto el educador como el educando podemos iniciar el proceso de liberación a través de la praxis, es decir, a través de la reflexión junto con nuestra acción sobre el mundo para su transformación.

Con el pensamiento de Freire (1997) hemos defendido una igualdad que incluye el derecho que tienen todas las personas, grupos y pueblos a vivir sus propias opciones; opuestos a una igualdad homogeneizadora que supone, en la práctica, la imposición de una cultura única a todos los pueblos y personas; contra una diversidad y diferencia que deja en segundo plano la igualdad de derechos de todas las personas y grupos. Nos adherimos al objetivo freiriano, de unidad en la diversidad o igualdad de las diferencias, el cual supone que todo el mundo, sin distinción de clase social, género, cultura o edad, tenga derecho a una educación igualitaria. Desde su óptica la diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2013).

Pero más que el diálogo o el sentido de comunidad, lo que hace que la pedagogía de Freire sea una pedagogía para la diferencia u otredad, es la utilización de la educación

como medio para que “esos otros” tengan voz, es decir que los estudiantes, pobres, discapacitados, obreros, mujeres, indígenas, campesinos... en suma, los grupos negados, invisibilizados y violentados de nuestra sociedad, tengan la posibilidad de contar su historia y de cambiar su situación (Santo, 2010). Una pedagogía de la diferencia en la que, como propone Skliar (2005), podamos ir al encuentro con el otro, con sus palabras, con su cuerpo, con su mirada, que reconozca la singularidad de los sujetos y sus “alteridades inesperadas” y como advierte Tedesco (1995), se promueva “el vínculo entre los diferentes” mediante el diálogo y el intercambio para permitir “a cada uno elegir y construir sus múltiples identidades.” En el ámbito pedagógico, el “*encuentro con el otro*” abre un territorio de reflexión y toma de decisiones.

El siguiente, es un ejemplo más de reflexión, de reconocimiento y de voz del otro, de experiencias pedagógicas enriquecedoras que aquí les compartimos:

(...)A pesar de que Alba, con todo y su enfermedad de pronóstico negativo, logró acreditar 23 materias de un total de 27 y elaboró su tesis, en el registro escolar su desempeño quedó como una alumna que abandonó los estudios. Es evidente la falta de sensibilidad que los instrumentos de evaluación institucional muestran. Cuando observo las historias académicas de todos esos estudiantes irregulares que tal vez nunca concluyan la especialidad pienso en Alba y en todas esas historias de vida no contadas, que ante las normas de la institución son solamente una estadística negativa para la Universidad, un fracaso escolar ¡pero pienso que no pueden ser eso! Una persona como Alba que en circunstancias tan extremas trata de aprovechar hasta el último instante para alcanzar su anhelo de aprender como un medio de su expresión de vida, es mucho más que la obtención de un título universitario, es la expresión de ¡un ser humano! (Romo, 2014, p. 14)

Estas reflexiones, nos ha hecho conscientes en el colectivo de las bondades de la narrativa, tanto como proceso de indagación como de experiencia pedagógica y de construcción de identidad, donde reconocemos al otro y nos reconocemos a nosotros mismos, veamos la voz de una estudiante:

En la presente narrativa, describo mi experiencia pedagógica en el primer comité tutorial de la maestría en pedagogía, debo decir, ya desde un principio que fue una vivencia fuerte, que me dejó más de una lección de vida en lo personal y en lo académico. Luego de un liberador ejercicio de catarsis, a manera de narrativa compartida y comentada en grupo, en el que pude desahogar mi confusión, molestia, y frustración, luego de ello pude librarme de la carga emocional negativa que tal evento me produjo(...) Tal ejercicio renovó positivamente la impresión que tenía del profesorado del posgrado, conciliando, lo que hasta entonces creí discrepancia entre su discurso y sus actitudes, y más aun considerando los discursos de los autores, de los contenidos revisados seminario a seminario, y que fueron cuidadosamente seleccionados por ellos. Lo más importante fue poder cerrar este episodio evidenciando el lugar fundamental que tiene la mediación del lenguaje para saber ampliar enfoques, saber del otro, dando derecho de réplica y negociando nuevos significados de un mismo evento, lo cual aclara, enriquece y fortalece mi experiencia pedagógica de dicho evento y me posiciona desde otra postura menos vulnerable para lo que este por venir en tal contexto (...). (Jazmín, cit. por Olmos, en Prensa, p. 82)

Estas reflexiones y esbozos de propuestas son una modesta aportación en vías de construcción de una nueva narrativa como profesores universitarios, donde podamos ir cuestionando lo naturalizado e invisible y que nos permita imaginar escenarios educativos alternativos y de discusión sobre cómo generar en ese proyecto conjunto el mundo y universidad que queremos construir.

3. Consideraciones finales

A través de la serie de reflexiones expuestas, y otras que se quedaron en el tintero o mejor dicho el teclado, hemos deseado expresar las innumerables dudas, así como las pocas certezas, siempre provisionales, sobre nuestro indagar-accionar en relación a cómo atender la diversidad de prácticas, formas de conocer y actuar universitarias. Esta iniciativa nos ha parecido fundamental porque nos ha permitido avanzar en nuestra búsqueda de modos alternativos de mirar y mirarnos, de formar y de formarnos, de investigar, de construir saberes pedagógicos que ofrezcan opciones pedagógicas a la diversidad universitaria.

Hemos considerado importante construir una visión sobre la inclusión educativa, aunque por el momento histórico sólo de los grupos heterogéneos y privilegiados que conforman nuestras universidades, que se desligue de los argumentos formulados por los teóricos de la discapacidad, o de la compensación para atender los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos, que se descentre de los sujetos y se enfoque en el papel de las instituciones para ofrecer a todos los estudiantes múltiples alternativas y opciones pedagógicas; pensada como un movimiento para lograr una educación para todos, con acceso, participación y logro del estudiantado en general, sin olvidar aquellos grupos tradicionalmente excluidos o marginados pero sin clasificarlos y segregarlos. En nuestra opinión, este es un camino difícil sobre el que aún tenemos mucho que recorrer, en especial por la racionalidad instrumental de la ciencia moderna que permea en las tradiciones académicas que han determinado cómo se construye el saber y cómo se parcela el conocimiento que han llevado a visiones parciales, segmentadas y especializadas de lo social.

La reflexión horizontal entre docentes, que se construye con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y su posterior meta-reflexión, puede ayudarnos a constituir un espacio colectivo para reexaminar y replantear por medio de la ruptura o desnaturalización de supuestos, discursos y prácticas que construimos en la cotidianidad del aula. Este proceso de distanciamiento y reflexión puede apoyarnos para vislumbrar las posibilidades que hemos pasado por alto para transformar nuestras prácticas y supuestos educativos, recordando que todos somos diferentes y aprovechar dicha riqueza y diversidad en los procesos formativos de todos los implicados.

Este diálogo y enseñanza recíproca entre colegas, a través de narrativas pedagógicas o de vida, puede favorecer la revisión, re-definición y compartir prácticas educativas que se orienten al desarrollo de una cultura incluyente, que no minimice los contextos en que se desarrolla el estudiante, ni las relaciones sociales y pedagógicas que puedan limitar o apoyar una educación para todos, a través de una pedagogía para la diferencia u otredad que reconoce y da voz a todos, en especial a los larga e históricamente excluidos.

Finalmente, consideramos que los relatos de experiencia pedagógica y la reflexión sistemática pueden servirnos como instrumento de resistencia y transformación, ya que favorecen que imaginemos actuaciones docentes y mundos posibles liberados de las representaciones de la universidad tradicional, al que el discurso racional nos ha encadenado y que han impedido abrir un camino de transformación del orden establecido. Pensamos que mediante esas pequeñas pero ricas narrativas docentes podremos abrir la posibilidad de imaginar y soñar el cambio anhelado en nuestras aulas universitarias.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2013). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Grao.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti., M. Gómez., M. Jason y A. Fernandes (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 201-213). Buenos Aires: CLACSO.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En M. Godotti., M. Gómez., M. Jason y A. Fernandes (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 341-347). Buenos Aires: CLACSO.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- McEwan, H. (2012). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Mendoza, A. (2014). Un grupo rebelde con causa que fortaleció mi práctica docente. En A. Olmos y L. Arias (Coords.), *Relatos de experiencias pedagógicas universitarias* (pp. 13-21). Ciudad de México: UNAM.
- Mezirow, J. (1998). Concepto y acción en la educación de adultos. En J. Sáez Carreras y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad cívica* (pp. 25-36). Salamanca: Amaru.
- Montesinos, M. (2005). Notas sobre la producción del fracaso escolar masivo. En OEA. (Ed.), *Experiencias pedagógicas: voces y miradas. estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar* (pp. 192-205). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Nieves, R. (2014). El impacto de los comentarios del docente a sus alumnos ¿Los estimulamos, o sencillamente los bloqueamos. En A. Olmos y L. Arias (Coords.), *Relatos de Experiencias Pedagógicas Universitarias* (pp. 78-84). Ciudad de México: UNAM.

- Olmos, A. (En Prensa). La narrativa pedagógica y el proceso de formación. Fundamentos del dispositivo metodológico. En A. Olmos y L. Figueroa (Eds.). *Reflexiones y transformaciones docentes* (pp. 13-46). Ciudad de México: UNAM.
- Romo, R. (2014). Aprender es una expresión de la vida. Lo que aprendí de Alba. En A. Olmos y L. Arias (Coords.), *Relatos de Experiencias Pedagógicas Universitarias* (pp. 5-12). Ciudad de México: UNAM.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30- year perspective. *American Psychology Society*, 3(6), 176- 179. doi:10.1037/e511112010-003
- Saavedra, M; González, V y López, M. (2005). Los problemas de la formación: marco epistémico. En M. Gómez y H. Zemelman (Coords.), *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente* (pp. 10- 32). Ciudad de México: Editorial Pax.
- Santo, M. (2010). Pedagogía, historia y alteridad. *Teoría de la Educación*, 22(2), 63-84.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- Santos, B. (2008). *Pensando el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. La Paz: Muela del Diablo Editores.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de Experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares. *Entre Maestr@s*, 5(16), 37-51.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECYT/OEA.
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Tedesco, I. (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía*. Madrid: Anaya.
- Zeller, N. (2012). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295-334). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Breve CV de las autoras

Andrea Olmos Roa

Doctora en Comunicación, Cultura y Educación, Fac. Estudios Sociales, Universidad de Salamanca, España. Maestra y Lic. Psicología, Universidad Nacional Autónoma México. Profesora del Posgrado (Psicología y Pedagogía). Libros: Olmos, A. y Martínez, M. (2013). *Identidad y Narrativa: Recuperando voces de adolescentes y docentes*. México: UNAM/FESZ; Tirado y otros (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw-Hill; Olmos, A. y Carrillo, A. (2009). *Juego y*

alfabetización. Bases para un diseño educativo cultural vygotskiano. México: UNAM/Porrúa; Acle, G. y Olmos A. (1998). Problemas de Aprendizaje: Enfoques Teóricos. México: UNAM. Responsable Académico Proyecto Investigación (PE204114) Narrativa y Reflexión pedagógica, su impacto en la enseñanza e Innovación en aulas universitarias. DGAPA, UNAM (2014-2016). Email: andreaolmos@gmail.com

María Rebeca Romo Pinales

Maestra en Odontología, U. Nacional Autónoma de México, Cirujano Dentista, UNAM. Diplomada en Educación a Distancia, CUAED, UNAM. Profesora del Posgrado en la Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza, UNAM. Coordinadora de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria. División de Investigación y Estudios de Posgrado, UNAM. Email: romorp@servidor.unam.mx

Laura María del Carmen Arias Vera

Licenciatura en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestría en Educación Superior, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; Diplomado en Investigación Clínica y Epidemiológica, FES Zaragoza, UNAM; Coordinadora del tercer año de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza (2013); Secretaria Técnica de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza (2013). Email: ariaslaura73@yahoo.com.mx

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva publica en formato impreso y electrónico artículos referidos a estudios, proyectos de investigación, propuestas, experiencias y reflexiones relacionadas con los temas de la revista. Reseñas de libros, o comentarios de artículos publicados por la revista.
2. Sólo se aceptan trabajos inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica. En este último caso se deberá indicar el lugar de publicación original y el permiso de publicación de la institución editora. No se admitirán trabajos en proceso de publicación en otras revistas.
3. Los originales deben ser presentados en español y ajustarse a las normas APA de edición.
4. El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, Espacio 1.5 y margen 3.
5. Se recomienda una extensión aproximada de 25 páginas, entre 6.000 y 8.000 palabras.
6. Al inicio de cada artículo, se incluirá el nombre del autor, grado académico y correo electrónico.
7. Se debe adjuntar el título del artículo junto con los datos del o los autores: nombre completo, dirección, institución de referencia, cargo que desempeñan, teléfono y correo electrónico. Indicar claramente a cuál de los autores debe remitirse la correspondencia. Cuando sea el caso, señalar las Becas, ayudas o soporte financiero con el que se ha contado (Proyectos de Investigación) para la subvención del trabajo.
8. Incluir un breve *curriculum vitae* de seis a diez líneas de cada uno de los autores con el fin de que sea publicado conjuntamente con el artículo presentado.
9. Los artículos se presentarán de acuerdo a la siguiente estructura:

Orden y estructura de los artículos

- Título de artículo escrito en español e inglés lo más ilustrativo y conciso posible
- Fecha de recepción y aceptación del artículo
- Nombre y apellidos de cada uno de los autores
- Grado académico y nombre del lugar de trabajo de cada uno de los autores, el cual tendrá su referencia al lado del apellido del autor con asterisco.
- Dirección de correo electrónico de cada autor

Resumen y Palabras Clave (en español e inglés)

- Resumen de una extensión no mayor a 150 palabras. Describe de forma concisa aspectos relevantes del trabajo, objetivo, sentido, resultados o aportes.
- Incluir un máximo de 5 palabras clave o descriptores que identifique el contenido del trabajo. Se usarán términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (ver Tesaurus de ERIC).

Texto del artículo debe contener:

- Introducción que refiere a la presentación general del artículo
- Desarrollo del artículo. Incluye fundamentación y discusión teórica del tema o problema, revisión de la literatura sobre el aspecto estudiado, metodología empleada, resultados.
- Conclusiones que resumen los hallazgos y sus limitaciones, relacionándolos con los objetivos del trabajo, el interés y las aportaciones del mismo de cara a futuras investigaciones y experiencias.
- Bibliografía que debe seguir estrictamente las normas APA.

Formato de cuadros y abreviaturas

Cuadros y gráficos: Deben presentarse numeradas según su orden de aparición en el texto con números arábigos. Se emplearán para clarificar puntos importantes. Los títulos o pies

que las acompañen deben explicar el contenido de las mismas.

Abreviatura: Sólo deberán ser empleadas abreviaturas estándar universalmente aceptadas. Cuando se pretenda acortar un término frecuentemente empleado en el texto, la abreviatura correspondiente, entre paréntesis, debe acompañarse la primera vez que aparezca.

Bibliografía: Debe seguirse rigurosamente las normas de la APA.

Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden. Se mencionarán todos los autores hasta seis, o los seis primeros y et al cuando son siete o más.

Ejemplos de citas bibliográficas correctamente referenciadas.

Publicaciones periódicas

Artículo de revista, un autor

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Artículo de revista, dos autores o más autores Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45 (2), 10-36.

Libros y capítulos de libro

Referencias a libros completos

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Capítulo en un volumen de una serie Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

Referencias de Fuentes Electrónicas (INTERNET)

Sitios WWW Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6) <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997).

10. Los artículos serán sometidos a una evaluación ciega por pares según criterios de evaluación
11. El proceso de dictaminación será realizado por revisores externos vinculados la temática o disciplina que aborda el artículo de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos.
12. Se comunicará por escrito el resultado del dictamen al autor principal del artículo, señalando la aceptación con o sin correcciones, o la inadmisibilidad del mismo. En los casos que corresponda, se remitirán las observaciones y sugerencias de mejora, especificando los plazos de entrega de las correcciones solicitadas para su revisión final.
13. El editor de la revista está facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación: Volumen y número de la publicación, sección temática libre o monográfica de la revista.
14. Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
15. El autor o autores de los artículos recibirán un ejemplar de la revista.

16. Los trabajos deberán remitirse por correo electrónico, como archivos adjuntos al mensaje con formatos MS Word o RTF a la dirección electrónica de la Directora de la Revista.

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

En el caso de que el autor o autores no tengan acceso al correo electrónico, se podrá enviar por correo postal. En este caso, deberá remitirse una copia en papel y otra en CD a la siguiente dirección:

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 25851307 - 25826760

LATIN AMERICAN JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

Instructions for authors

1. The Latin American Journal of Inclusive Education is published in both print and electronic formats. It contains articles referring to studies, research projects, and reflections related to the themes of the journal. Book reviews and comments on articles will also be published.
2. The Journal only accepts unpublished papers or papers which have had limited dissemination in Latin America. In the latter case, it is necessary to give the place of original publication and permission to publish from the original publisher. We do not accept papers which are under consideration by other journals.
3. The originals must be submitted in English and conform to the APA rules of editing.
4. Papers should use Times New Roman font and letter size 12, with margins set at 1.5 and 3.
5. Papers should be between 6,000 and 8,000 words – approximately 25 pages.
6. At the beginning of each article there should be a cover page containing the title of the paper, details including affiliations and addresses of all authors, and an email address for the corresponding author. There should also be a brief curriculum vitae of six to ten lines for each of the authors for publication with the article.
7. Details of grants, scholarships or other financial support should be noted as appropriate.
8. Articles should conform to the following structure:
 - Cover page
 - Abstract, in English and Spanish, not exceeding 150 words
 - Up to five keywords, in English and Spanish, that characterise the content of the paper, using internationally accepted terms (see ERIC Thesaurus)
 - Introduction
 - Development of the paper to include rationale and theoretical discussion of the topic, review of relevant literature, methodology, and results.
 - Conclusions summarizing the findings and their limitations
 - Bibliography following APA standards.
9. Table, graphs and abbreviations

Tables and graphs must be numbered according to their order of appearance in the text with Arabic numerals. They should have titles which specify their content. Abbreviations should be confined to widely used and standard terms. The first usage in the text should contain the full term with the corresponding abbreviation in parenthesis.

10. Bibliographic citations should follow APA guidelines.
The following are examples of bibliographic citations.

Journal article, one author

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Journal article, two or more authors

Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36.

Book

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3^a ed.). New York: McGraw-Hill.

Book chapter

Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3^a ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

Electronic source

Sitios WWW Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6). <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997)

11. Articles will be subject to blind review by appropriate external reviewers according to the evaluation criteria previously established.
12. The corresponding author will be notified in writing of the outcome of the review process.
13. Authors are responsible for the scientific content of papers and the views expressed in them.
14. The author or authors of the articles will receive a copy of the journal.
15. Papers should be submitted by email, as attachments in MS Word or RTF, to the electronic address of the Editor of the Journal

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

If an author does not have access to email, submissions will be accepted by post.. In this case a paper copy and a CD containing the full text should be sent to the following address:

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 25851307 - 25826622