



EDUCACIÓN INCLUSIVA: REALIDAD Y DESAFÍOS

María Luisa Montánchez Torres
Sonia Ortega Gaité
Zoraida Moncayo Fiusa
(Coordinadoras)

Educación inclusiva: realidad y desafíos

I.S.B.N: 978-9942-9902-4-2

Edita: Facultad de Educación.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, Ecuador.

Coordinadoras: María Luisa Montánchez Torres, Sonia Ortega Gaité y
Zoraida Moncayo Fiusa.

Con la colaboración de: María de los Lirios Bernabé Lillo, M^a del Pilar Muñoz Hardoy, Liliana Ramos Abadie, M^a Elena Ruiz Ruiz, Soledad Vela Yopez, Jose María Barroso Tristán, Karen Elisa Corral Joza, Santos Domingo Bravo Loor, Jhonny Saolu Villafuerte Holguin, Ramiro Curieses Ruiz, María Teresa García Sánchez, Sara Real Castelao, María Angeles Alcedo Rodríguez, Antonio León Aguado Díaz, Judith Quintano Nieto, María Tejedor Mardomingo, Víctor Manuel Rodríguez Gonzalez, Fernando Rojas Jama, Catalina Vélez Verdugo, Mercedes Bisquert Martínez, María Jesús Perales Montolío, Ainize Foronda Rojo, Antonio López Delgado, Linda Melani, Ángel Luis Hernández Nieto, Míriam Tudela Desantes, Sara Real Castelao, Irlanda Armijos, Purificación Sánchez Delgado, Aina Belda Galbis, Meng Shen, Carlos Sancho-Álvarez, Paula Jardón Giner, Leonardo Umaña Álvarez, María Teresa Vizcarra, Pilar Aristizabal, Amaia Alvarez-Uria, Beatriz Garay, Ainhoa Gómez Pintado, Gema Lasarte, Haritz Mendiguren, Alaitz Tresserras, Ana Isabel Ugalde, Eduardo Zelaieta y Ana Zuazagoitia.

Fecha de la presente edición: 01-01-2015

Sumario

Educación Inclusiva: realidad y desafíos	6
Temas y perspectivas	
Tránsito desde los Derechos Humanos a la educación en Derechos Humanos <i>M^a del Pilar Muñoz Hardoy</i>	12
El derecho a una educación inclusiva y de calidad para estudiantes en situación de discapacidad: análisis comparado de tres experiencias latinoamericanas <i>Liliana Ramos Abadie</i>	22
La respuesta educativa a la diversidad desde un planteamiento curricular inclusivo. Aspectos didácticos y organizativos. <i>M^a Elena Ruiz Ruiz</i>	34
Educación inclusiva en Ecuador <i>Soledad Vela Yepez</i>	54
Educación inclusiva: pasado, presente y futuro	
Anarquismo, epistemológico y organizacional, para una educación transformadora sin hegemonías <i>José María Barroso Tristán</i>	62
Situación de la educación inclusiva en el cantón Manta <i>Karen Elisa Corral Joza, Santos Domingo Bravo Loor y Jhonny Saolu Villafuerte Holguín</i>	74
La inclusión educativa: ¿opción o deber pedagógico? <i>Ramiro Curieses Ruiz</i>	88
La educación inclusiva en la universidad: pasado, presente y futuro <i>María Teresa García Sánchez, Sara Real Castelao, María Angeles Alcedo Rodríguez y Antonio León Aguado Díaz</i>	98

Perfil sociodemográfico del plantel docente de la ciudad de Esmeraldas de enseñanza preuniversitaria	110
<i>María Luisa Montánchez Torres</i>	
A vueltas con las reformas educativas para combatir el fracaso y abandono escolar en España	123
<i>Judith Quintano Nieto y María Tejedor Mardomingo</i>	
Los principios de accesibilidad e inclusión educativa de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aplicados a las personas con discapacidad mental o psicosocial.	135
<i>Víctor Manuel Rodríguez González</i>	
Inclusión educativa, ¿utopía o realidad?	145
<i>Fernando Rojas Jama</i>	
El velo sin rostro: discursos sobre la diversidad desde la educación formal y la formación docente	151
<i>Catalina Vélez Verdugo</i>	
Alternativas pedagógicas y curriculares de la educación inclusiva	
Educación inclusiva: familia, escuela y estilos educativos familiares	165
<i>Mercedes Bisquert Martínez, Sonia Ortega Gaité</i>	
<i>María Jesús Perales Montolío</i>	
Escuela inclusiva y comunidades de aprendizaje	177
<i>Ainize Foronda Rojo</i>	
Musicoterapia como actividad extraescolar en un colegio público español: Estudio de un niño con Autismo	189
<i>Antonio López Delgado</i>	
Satisfacción de usuarias y usuarios y sus familiares con las actividades de una asociación de voluntariado activa en el ámbito de la discapacidad	199
<i>Linda Melani y Ángel Luis Hernández Nieto</i>	
“Si nos educas igual seremos iguales”. Proyecto de formación al profesorado y creación de herramientas pedagógicas para favorecer la equidad e inclusión en las escuelas esmeraldeñas	209
<i>Zoraida Moncayo Fiusa y Míriam Tudela Desantes</i>	
Musicoterapia e inclusión educativa	221
<i>María Luisa Montánchez y Johana Palma López</i>	

La importancia de la labor docente en la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades ecuatorianas	235
<i>Sara Real Castelao e Irlanda Armijos</i>	
Detección temprana de los trastornos de la voz y del habla en el aula	245
<i>Purificación Sánchez Delgado, Aina Belda Galbis y Meng Shen</i>	
Contenidos sobre buenas prácticas en educación inclusiva: una alternativa pedagógica y curricular para facilitar la formación del profesorado	255
<i>Carlos Sancho-Álvarez, Paula Jardón Giner y María Jesús Perales Montolío</i>	
La educación experiencial como herramienta de trabajo para la inclusión educativa formal e informal de jóvenes en migración forzada	269
<i>Leonardo Umaña Álvarez</i>	
Los planes de igualdad en los centros educativos de Vitoria-Gasteiz (España)	281
<i>María Teresa Vizcarra, Pilar Aristizabal, Amaia Álvarez-Uria, Beatriz Garay, Ainhoa Gómez Pintado, Gema Lasarte, Haritz Mendiguren, Alaitz Tresserras, Ana Isabel Ugalde, Eduardo Zelaieta y Ana Zuazagoitia.</i>	

Educación inclusiva: familia, escuela y estilos educativos familiares¹

Mercedes Bisquert Martínez

e-mail: m.mercedes.bisquert@uv.es

Universidad de Valencia, España

Sonia Ortega Gaité

e-mail: soniaog@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid, España

María Jesús Perales Montolío

e-mail: perales@uv.es

Universidad de Valencia, España

Introducción

UNESCO (2009) define la educación inclusiva como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT (Educación para todos). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (p.8).

Para justificar la importancia que tiene la inclusión para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos (OECD, 1995), dejamos evidencia de la cantidad de momentos y reflexiones realizadas hasta la actualidad a nivel nacional e internacional, con objetivos similares para afrontar obstáculos: La Conferencia

¹ Aportación vinculada al Proyecto de investigación EVALEF I+D+I, 2012-2014 -Validación de un instrumento de evaluación de ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES y establecimiento de lineamientos para el diseño de programas de intervención con familias-.Código EDU2011-29467. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO-España).

Mundial de Educación para Todos (Mastieno,1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994); la VIO Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe (Congosto, 1996), la Convención de la UNO sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), el Foro Mundial de Datar (2000), la Declaración de Bolisa (2007), y el Foro Europeo de la Discapacidad (ED). Educación Inclusiva. De las palabras a los hechos (2009).

Una revisión de los distintos encuentros, experiencias y políticas socioeducativas evidencia el cambio de enfoques y planteamientos que la educación inclusiva ha experimentado. El análisis realizado por Payá en 2010 muestra, respecto al propio concepto de Educación Inclusiva, que “la amplitud de significado y el salto cualitativo que ha dado, son también ejemplo de su complejidad y ambición, pues una educación de calidad, equitativa y para todos no se consigue de la noche a la mañana” (Payá, 2010, p. 140).

En las sucesivas reuniones se ha reflejado que uno de los mayores obstáculos que encuentra el paradigma inclusivo en el sistema educativo, es la concepción negativa del colectivo docente hacia la diversidad (Echeita y Verdugo, 2008, 2009; FEAPS, 2009; Plataforma España Inclusión, 2010; Vega, 2008). Una coincidencia en la mayoría de países, que se encuentra también en la preocupación por el profesorado, especialmente en su actitud y en su formación (EADSNE, 2006). Del mismo modo, algunas de las evaluaciones internacionales del profesorado (TALIS, 2009), nos informan de las fuertes necesidades docentes ante el reto de enseñar a los discentes con requisitos especiales de aprendizaje (Sancho, 2012).

Como profesionales de la educación, consideramos que el punto de partida debe ser el de colaborar con la idea de una “educación inclusiva” que expuso la 48ª Conferencia Internacional de UNESCO (2008). (<http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>). En concreto, nuestro objetivo va a ser fomentar la colaboración de los ámbitos educativos más importantes en los que se deben desenvolver todos los niños; familia y escuela (UNESCO, 2008).

Educación inclusiva

La Educación Inclusiva (EI de aquí en adelante) es un proceso que lleva consigo la idea de participación, rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y reclama el aprendizaje de igualdad. Por lo tanto, es necesario diferenciar el concepto de EI con otros planteamientos afines como el de diversidad, interculturalidad o integración.

El interés por la EI ha ido creciendo progresivamente tanto en el contexto educativo español como en el internacional, concibiéndola desde un punto de vista más amplio que el del ámbito de la integración del alumnado con necesi-

dades educativas especiales, como se ha evidenciado en las sucesivas reuniones internacionales antes señaladas. Al relacionarla con otros ámbitos de la diversidad, la EI, se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común.

En la actualidad existe la idea de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros o comunidades educativas. Esta idea es compartida por algunos profesores, centros y servicios educativos. La EI es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo (Barrio de la Puente, J.L. 2008).

El reto de la educación inclusiva en el centro educativo

Es importante, recalcar que el objetivo de los centros escolares debe ser impulsar los procesos de cambio hacia una mayor inclusión educativa en los contextos escolares, teniendo en cuenta los puntos de vista de los diferentes miembros de la comunidad educativa. La inclusión educativa se contempla de forma global, se dirige a todos los estudiantes y no sólo a los diagnosticados con necesidades educativas especiales. La mayoría de centros que se han implicado en promover este cambio en sus contextos educativos, han optado por crear grupos de trabajo.

Estas tareas colaborativas que se pueden desarrollar por medio de diferentes proyectos entre distintos agentes educativos y educandos, se relacionarán con momentos altamente significativos y de especial interés. No sólo dentro de un espacio físico, como puede ser la propia escuela, sino posiblemente también de forma virtual, ya sea a través de un blog, una base de datos o un foro de discusión en red. Así, estas oportunidades digitales propiciarán el fomento y la oportunidad para crear nexos donde la teoría universitaria y la práctica docente se vean cohesionadas y que logren desvelar las (des)conexiones existentes en la actualidad. En esta línea, son especialmente relevantes recursos como las webs y las bases de datos donde encontrar multitud de recursos formativos sobre este tema, por su potencial formativo para el colectivo docente. Destaca, por exhaustividad y accesibilidad, la base de datos elaborada desde la Universitat de Valencia² (Sancho, Jardón y Grau, 2013), que además permite acceder a elementos clave de buenas prácticas.

Un instrumento claro para explorar las barreras que se plantean frente a la educación inclusiva, y entender mejor su sentido es el Index for inclusion

2 <http://www.refworks.com/refworks2/?site=038091147838400000%2fRWWEB101428970%2f044111299795181000>.

(Booth y Ainscow, 2002, 2006). Es un interesante instrumento de apoyo para guiar el trabajo de indagación colaborativa de la comunidad escolar y de esta forma iniciar procesos de mejora educativa. En este sentido, es interesante destacar los grupos llevados a cabo en la Comunidad de Madrid, en Cataluña y en el País Vasco (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005) basadas en la utilización de este índice.

La familia como protagonista: educación inclusiva y colaboración familia-escuela

Es evidente que proponer un modelo de escuela inclusiva supone un momento de cambio a nivel de pensamiento y organización de las estructuras escolares. Esta apertura e inclusividad de la escuela debe suponer también un acercamiento por parte de los padres y madres a la misma, basado en la cooperación y en una visión abierta y flexible de los diferentes modelos de familia y de su relación colaborativa con la escuela. En definitiva, aunar esfuerzos para mejorar la calidad educativa del alumnado, por lo tanto, de la sociedad.

Los estudios de revisión de prácticas son metaanálisis muy interesantes que permiten revisar diferentes experiencias, en contextos distintos, e identificar claves de calidad. Sus propuestas pueden ser una hoja de ruta relevante con la que contrastar las prácticas más contextuales. En este sentido, destacan dos estudios, realizados desde Canadá (Bruch, 2008), y desde España (Llorent-García y López-Azagua, 2013), porque entre los criterios clave de calidad que identifican destacan la colaboración entre familia y escuela, la implicación de toda la comunidad educativa (ver subrayados en la tabla 1). No es el único elemento sobre el que trabajar, pero desde luego la participación e implicación de las familias y de la comunidad en general es fundamental para que la apuesta por una educación inclusiva sea reforzada desde la sociedad.

Buenas prácticas inclusivas	Claves de calidad de la educación inclusiva
<ol style="list-style-type: none"> 1. No atender solamente al alumnado con Necesidades Especiales de Atención Educativa (NEAE), sino a todos. 2. El alumno/a no debe adaptarse al currículum, sino que el centro educativo construye el currículum a raíz de las potencialidades y necesidades de su alumnado. 3. Toda la comunidad educativa se implica en la intervención con los alumnos con necesidades educativas, incluyendo familias, voluntarios, tutores, profesionales de la sociedad y los propios compañeros de clase. 4. Las NEAE no son vistas como deficiencias, aspectos a corregir o problemas, sino como un valor del cual todos podemos aprender nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a través de la interacción con esas personas, enriqueciéndonos los unos a los otros. 5. En vez de recibir una Adaptación Curricular Individualizada (ACI), todos los alumnos trabajan un currículum similar en cuanto a contenidos, objetivos, tareas, recursos, etc., pero no son evaluados de la misma manera (ni todos deben llegar a la misma meta en cuanto a aprendizaje), favoreciendo la igualdad de oportunidades. 6. No se limitan el uso de recursos didácticos para el alumnado, y si tienen dificultades, en lugar de prohibírseles, se aplican otros recursos para favorecer su accesibilidad. 7. El alumnado con NEAE trabaja dentro del aula con sus compañeros, encontrándose dentro de ella los especialistas en lugar de atenderlos en aulas específicas. 8. El alumnado con NEAE realiza las mismas tareas que sus compañeros a través de su inclusión en grupos de trabajo cooperativo, teniendo cada uno de ellos posibilidades de participar en la dinámica de las clases y favoreciendo el aprendizaje de sus propios compañeros a la vez que beneficiarse de lo que ellos puedan aportar. 9. Se tienen en cuenta, a la hora de intervenir, todas las “barreras para el aprendizaje y la participación”, no sólo las barreras arquitectónicas que dificultan el acceso al currículum, sino especialmente las emocionales y cognitivas (estereotipos y prejuicios, formación del profesorado, cultura escolar...). 10. Todos participan en la organización y gestión del centro educativo y en el diseño, desarrollo e innovación del currículum, incluyendo todo el alumnado, el cual adquirirá una serie de habilidades esenciales para desenvolverse en la sociedad y satisfacer los perfiles profesionales demandados actualmente por la sociedad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una actitud cuestionadora. 2. Liderazgo. 3. Respeto. 4. Logro. 5. El aprendizaje es aprender. 6. La enseñanza es enseñar. 7. Acceso universal al currículum. 8. Colaboración. 9. Determinación. 10. Conseguir empezar.

Tabla 1: Elaboración propia, a partir de Bruch (2008, p.) y Llorent-García y López-Azagua (2013, p. 176-177). Tabla 1. La colaboración familia-escuela, clave de calidad de la educación inclusiva.

Así, no se puede entender una escuela inclusiva sin considerar la cooperación entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa. Nos referimos a una implicación real en la vida y decisiones del centro, en donde existan cauces claros que permitan a los padres estar informados y para que a la vez sus voces se escuchen. Es fundamental que se sientan acogidos y valorados desde su diversidad, que formen parte de las decisiones y de las actividades, pero también de las preocupaciones del centro, que puedan implicarse y ser un apoyo, en la medida de sus posibilidades, al centro y al aula, en donde la relación con el docente no sea unidireccional sino bidireccional, que se sientan, como parte de la solución a los problemas que surjan y no como parte del problema.

No obstante, debemos tener presente que las familias, los propios estudiantes o los profesores pueden tener puntos de vista diferentes en función de sus experiencias de inclusión. Estas opiniones y reacciones pueden incidir en el papel que juega la familia, en la implementación exitosa de programas de inclusión y, en esta línea, en el establecimiento de una interacción significativa entre la escuela y la familia (Salend y Garrick Duhaney, 2002)

No se trata únicamente de proponer actividades a las que acuden los padres, sino de ir más allá en el sentido de participación que hemos esbozado, lo que supone que debe ser algo planificado desde el centro, que responda a objetivos concretos, que tenga en cuenta las circunstancias de ambas partes, resultado de la reflexión sobre la importancia y el sentido de esta participación, y desde la valoración de lo que las familias pueden aportar, como parte de la red de apoyo y colaboración que los centros deben tejer.

La escuela tiene que reconocer que la familia quiere lo mejor para sus hijos e hijas, aunque haya desacuerdos en la adecuación de sus respuestas. Asimismo, la familia debe confiar en la escuela como un sistema importante de ayuda a la educación de sus hijos. Para ello, es primordial hablar, identificar los puntos de acuerdo y desacuerdo para que, desde una relación de respeto mutuo, se pueda potenciar la colaboración de la familia y favorecer la confianza y la comunicación frente a la desconfianza y el recelo (Comellas, 2009).

Especialmente relevante, por su sistematicidad y por sus resultados, es la investigación desarrollada desde la Universidad de Kansas, EEUU, sobre esta colaboración familia-escuela (Turnbull, Rutherford Turnbull y Kyzar, 2010).

Partiendo de la premisa de la importancia clave de la colaboración entre la familia y el centro para optimizar el compromiso de los diferentes implicados en la educación inclusiva, y lograr con ello mejores resultados, el equipo de investigación realizó durante diez años un estudio para concretar el concepto y las estrategias de esa colaboración, y poder aportar así sugerencias para buenas prácticas. Una de las conclusiones más relevantes del estudio es la identificación

de los seis elementos clave de esa colaboración: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza (2010, p.75). Cuando el compromiso entre familia y escuela se sustenta en estos seis elementos se están reconociendo la importancia clave de ambas partes, de está trabajando de una forma explícita por la coherencia de criterios, y se están llevando a la práctica educativa, desde los diferentes contextos. Estas claves, además, deben ser conscientemente fomentadas desde las instituciones implicadas para favorecer esta apuesta integrada por la educación inclusiva. Entre las estrategias señaladas para ello, la misma investigación destaca algunas:

- Ofrecer formación específica a los profesionales de la educación sobre la importancia de estos acuerdos, y la forma de potenciarlos en las escuelas.
- Se puede fomentar el componente de comunicación poniendo a disposición de las familias y los educadores el mejor conocimiento existente y guiándoles para crear y poner en práctica decisiones que se apoyan en la evidencia.
- Un aspecto clave del respeto es desarrollar acuerdos de cooperación entre familias y profesionales que respondan a los valores culturales de cada familia.
- El componente de compromiso de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales implica trabajar con las familias para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva.
- La equidad supone aplicar un enfoque que se fija en la familia como el centro de atención, maximizando la elección de las familias, y resaltando los puntos fuertes de éstas.
- La confianza sale a la luz cuando las familias y los profesionales aprenden a pensar y actuar con sabiduría, siendo capaces de sopesar intereses y adaptarse a los distintos entornos.

El punto de partida es que familias y profesionales reconozcan mutuamente su preocupación por la educación inclusiva y la necesidad de colaboración. Además, los dos colectivos deben ser conscientes de que no siempre las valoraciones de las políticas y de las prácticas son positivas. Otra investigación muy reciente desarrollada, en este caso, en España, sobre la valoración que padres y madres hacen sobre la educación inclusiva como modelo muestra que las familias siguen apostando por ella como modelo educativo, y que destacan la importancia de la formación del profesorado para que se desarrolle adecuadamente, pero simultáneamente destacan la falta de recursos como elemento que más dificulta este proceso (Benítez, 2014). Así, la reflexión conjunta, en ocasiones también desde la crítica, debe permitir profundizar en estrategias conjuntas, para escuelas y para familias, que apoyen una educación realmente inclusiva.

Importancia de los estilos educativos familiares

Según se ha indicado, a fin de llevar a cabo una mejor práctica de la educación inclusiva es indispensable la participación activa y comprometida de los padres y madres y de la comunidad en general.

Para lograr una participación activa y efectiva de este sector se hace necesario integrar a los padres y madres y a la comunidad en general al proceso educativo no como meros espectadores del mismo sino como miembros comprometidos en todo el desarrollo del mismo.

Un concepto con un potencial especial para poder trabajar esta colaboración, por las repercusiones evidentes que tiene para las familias, es el de estilos educativos familiares (en adelante, EEF). Hay una abundante investigación sobre EEF para la sociedad en general, pero no son abundantes los estudios que abordan los EEF desde la perspectiva de educación inclusiva, y como educadoras consideramos que es un paradigma pedagógico desde el que puede tener una visión muy interesante.

Los estilos educativos familiares representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos. Por tanto, se ponen en juego unas expectativas y modelos, se pretende regular las conductas y marcar unos parámetros que serán el referente tanto para comportamientos como actitudes (Torio, Peña y Rodríguez, 2008).

La investigación ha sido densa, y ha aportado diferentes clasificaciones de EEF. Nos basaremos en la clasificación (autoritario, permisivo, democrático, sobreprotector e integral) revisada tras un largo periodo de investigación³.

Queremos dejar constancia de la importancia de que los padres sean conscientes de los estilos educativos que adoptan frente a sus hijos y las consecuencias y repercusiones que pueden conllevar, y que la investigación ha demostrado ampliamente, destacando algunos de los estudios que han relacionado los EEF con la competencia social (competencia básica para fomentar la inclusión).

Baumrind, ya en 1977, observó que los niños de familias democráticas tenían elevadas competencias sociales y cognitivas; los de progenitores autoritarios se situaban en un nivel medio y los niños de padres permisivos tenían niveles más bajos. Trabajos posteriores han mostrado que, en la adolescencia, se mantenían los mismos efectos.

3 Proyecto de investigación EVALEF I+D+I, 2012-2014 -Validación de un instrumento de evaluación de ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES y establecimiento de lineamientos para el diseño de programas de intervención con familias. Código EDU2011-29467. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO-España).

Muchas teorías psicológicas asumen que el comportamiento parental es un determinante en el comportamiento del menor. Diversos estudios abordan la problemática de niños en familias en situación de riesgo social –abuso de alcohol y adicción a drogas, conductas negligentes ante el cuidado de sus hijos, comportamiento criminal parental– y las consecuencias en el comportamiento del menor –exteriorización de problemáticas– (Corvo y Williams, 2000; Thompson, Raynor, Cornah, Stevenson y Sonuga-Barke, 2002; Stanger, Dumenci, Kamon y Burstein, 2004; Parke, Coltrane, Duffy, Buriel, Dennis, Powers, French y Widaman, 2004). Diversos factores demográficos, económicos y psicológicos, determinantes en las prácticas educativas paternas, han sido correlacionados con el comportamiento disocial de los adolescentes. En estas investigaciones se confirma que la implementación de métodos apropiados y efectivos de compromiso con los padres reduce la violencia escolar y los comportamientos agresivos por parte de los adolescentes.

El estudio de Baumrind (1991) indicaba que el estilo educativo parental que parecía más idóneo para combatir las conductas antisociales era el democrático⁴. Villar, Luengo, Gómez y Romero (2003) indican que el estilo educativo permisivo puede aumentar las tendencias a conductas antisociales. Específicamente en su estudio se relacionaba con el consumo de drogas. Estos mismos autores indican que si en el seno familiar existe una buena comunicación, hay una tendencia a desarrollar conductas prosociales.

Iglesias y Romero (2009) indican que el estilo educativo permisivo e indulgente es el que más se asocia a conductas delictivas y agresivas. El estilo educativo autoritario, especialmente en el rol paterno, facilita que los adolescentes sean descorteses y opositoristas; en cambio, el estilo educativo autoritario en el rol materno está más asociado a adolescentes rebeldes.

En cuanto a las repercusiones de las relaciones familiares con los estilos de vida de los/las adolescentes (consumo de sustancias perjudiciales para la salud, ejercicio físico, hábitos alimenticios...) a través del estudio realizado por Rodrigo, et al., (2004) con una muestra de adolescentes provenientes de un estatus socioeconómico bajo, los resultados apuntan que, como factores protectores ante la tendencia a realizar conductas de riesgo, se encontraría una relación con los progenitores que tendiera por parte de éstos a una mayor comunicación, disponibilidad, apoyo e implicación en los asuntos de sus hijos/as. Añadiendo el estudio de Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López (2007), las dimensiones de afecto y comunicación son los principales factores de protección ante los problemas externos en la adolescencia.

⁴ La traducción inicial de este estilo al castellano fue “autoritativo”. Pero las confusiones generadas por su uso aconsejaron buscar una traducción contextualmente más significativa, y actualmente se utiliza el término “estilo democrático”.

En conclusión, estos estudios demuestran los EEF, como uno de los factores clave de crianza, influyen en las conductas de los/las niños, que en definitiva son nuestro alumnos/as. La educación inclusiva, desde la apuesta de una educación para todos, debe ser consciente también de los estilos educativos habituales en familias con contextos y realidades específicas (por cuestiones culturales, por tener un hijo o una hija con necesidades especiales de apoyo educativo, por dificultades económicas estructurales o coyunturales...), y apoyar esta dimensión también en la colaboración con las familias. En algunos casos, patrones culturales muy asumidos legitiman y potencian el estilo autoritario de una forma excesivamente frecuente; en otros, la percepción de padres y madres sobre las necesidades de los hijos pueden fomentar más allá de lo deseable un estilo sobreprotector, que en ocasiones incluso frena los avances en desarrollo de la autonomía personal conseguidos desde los centros educativos; finalmente, situaciones económicamente difíciles, o jornadas de trabajo extenuantes, que limitan mucho el tiempo compartido entre padres e hijos, pueden sobredimensionar el estilo permisivo, en un intento comprensible pero contraproducente de compensar a hijos e hijas.

Así, además de otras formas de intervención fundamentales para el desarrollo de la educación inclusiva, es fundamental trabajar con las familias sobre el concepto de EEF, con el objetivo de hacerles conscientes de las repercusiones que pueden tener en sus hijos los modelos educativos que adoptan en la actualidad, ayudándoles a reflexionar sobre sus actuaciones. Resaltamos la necesidad de una intervención familiar a través de programas de formación para familias con la finalidad de incrementar su capacidad de analizar las situaciones familiares que ellos crean, identificar los EEF que habitualmente adoptan, y reflexionar sobre ello, para poder aumentar la confianza y la competencia de los padres respecto a sus propias habilidades de forma que puedan fortalecer su rol de padres y madres (mejora de relaciones de comunicación y afecto, manejo y utilización de los recursos comunitarios, gestión y organización del hogar, etc.).

Reto de la educación inclusiva

Conseguir una Educación cada vez más Inclusiva no es tarea fácil ni inmediata, pero resulta imprescindible aplicar proyectos educativos y experiencias inclusivas en las escuelas, para conseguir dejar atrás la retórica de las buenas intenciones y para aspirar a que la equidad y la calidad educativa no sean opciones contrapuestas. La Educación Inclusiva tiene como objetivo fundamental la atención equitativa de todo el alumnado, siendo un proceso en el que debe implicarse y participar toda la comunidad educativa. Los valores que propugna la escuela inclusiva resultan de gran importancia en el mundo actual: la aceptación, la consideración

de ser comunidad de aprendizaje, el sentido de pertenencia a la misma, las relaciones interpersonales y la valoración de la diversidad. La inclusión es un enfoque holístico que tiene que impregnar a la comunidad educativa al completo: al alumnado, al personal docente, a las familias y a la comunidad local. Esta visión amplia de la educación ha de orientarse a partir de tres dimensiones de la experiencia educativa: las prácticas escolares, las culturas y las políticas.

Referencias bibliográficas

- Barrio, J.L., Hacia una educación inclusiva para todos. Revista complutense de Educación. ISSN: 1130-2496, Vol. 20. nº 1 (2009). pp. 13-31.
- Benítez Jaén, A.M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, vol 7, nº 1, pp. 110-120.
- Booth, T. et al. (2000). The Index of Inclusion: developing learning and participation inschools. London: CSIE.
- Brunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa: una mirada desde la práctica. Revista de Educación Inclusiva, vol 1, nº 1, pp 77-89.
- Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. (2002) . Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Llorent-García, V. y López-Azagua, R. (2013) Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). Revista de Educación Inclusiva, vol 6 nº 3 pp 115-132.
- Navarro, J.C., Taylor, K. , Bermasconi, A y Tyler, L. (2000). Perspectivas sobre la reforma educativa. HIID.
- Parrellada C. & Martí, L. (2008). A favor de un proyecto común. Cuadernos de Pedagogía, 378, 70-73.
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. Revista de educación inclusiva, vol 3, nº 2, pág 125-142.
- Sancho, C (2012). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico organizacional. ISSN: 0718-5480, Vol. 7. nº 1. pp. 135-149.
- Torio, S., Peña, J.V. y Rodríguez , M.C. Estilos educativos parentales. Revisión Bibliográfica y reformulación teórica. Ediciones universidad de Salamanca. Teoría de la educación. 20, 2008, pp. 151-178.

TURNBULL,A.; RUTHERFORD TURNBULL, H y KYZAR, K. Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados. , Revista de Educación, nº 349, pag 69-100 Unidos de América.

UNESCO (2007). Educación para todos. El correo de la Unesco. N° 10.

UNESCO (2008). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Unesco: Paris.

Lo complejo de la realidad obliga a afrontar los retos de la educación inclusiva desde una perspectiva interdisciplinaria. Así, con este libro, que se titula *Educación Inclusiva: Realidad y Desafíos*, se pretende enriquecer los debates y las reflexiones en torno al tema aludido. Para lo cual se han compendiado veinticuatro trabajos de investigadores y profesionales de distintas ramas de las ciencias de la educación y de procedencia geopolítica diversa que, de un modo u otro, han abordado cuestiones relativas a la condición, situación y posibles trayectorias de la educación inclusiva, las alternativas pedagógicas y curriculares vigentes y el valor de la persona en el proceso educativo, asuntos que vertebran y dan sentido y unidad a la obra que aquí se presenta. Más precisamente, los propósitos de ésta son: ahondar en el pasado, escrutar el presente y aventurar algunas líneas de futuro de la educación inclusiva; dar a conocer y reflexionar rigurosa y críticamente sobre la actual pedagogía, la formación inicial y permanente del profesorado, las buenas prácticas de aula y de organización de centros, el papel y las posibilidades de las familias y el entorno en la inclusión educativa; y explorar el alcance de la educación inclusiva como derecho fundamental, especialmente del que a colectivos que han sido y siguen siendo excluidos por el sistema o directamente olvidados por el mismo.

