

Participación de las familias en centros de Educación Especial.

Family involvement in special education centers.

María del Carmen Pegalajar Palomino, María Jesús Colmenero Ruíz

Dto. de Pedagogía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.

Fecha de recepción 11-06-2013. Fecha aceptación 07-02-2014.

Resumen.

Este trabajo analiza la percepción de los docentes de los centros de Educación Especial de Andalucía hacia la participación e implicación de las familias en el ámbito escolar. Se utiliza un método descriptivo basado en la técnica de la encuesta (n=428), llevándose a cabo la recogida de datos mediante un cuestionario semiestructurado “ad hoc”. Los docentes no se encuentran muy convencidos a la hora de asegurar la participación de las familias en el centro; consideran que la escolarización del alumnado con discapacidad contribuye a la mejora de la calidad de vida familiar, siendo más favorable en el caso de centros privados/concertados. Por su parte, los docentes de los centros públicos muestran mayor predisposición para trabajar de manera colaborativa con las familias, asegurando su participación en las decisiones que afectan al centro educativo.

Palabras clave: familia; docente; centro de Educación Especial; discapacidad; participación.

Summary.

This paper analyzes the perceptions of teachers of special education centers of Andalusia to the participation and involvement of families in the school. It uses a descriptive method based on the technique of the survey (n = 428), carrying out data collection using a semi-structured questionnaire “ad hoc”. Teachers are not very confident in ensuring the participation of families in the center; they consider the schooling of students with disabilities contributes to improving the quality of family life, being more favorable in the case of private / subsidized schools. For their part, teachers in public schools show greater willingness to work collaboratively with families, ensuring their participation in decisions that affect the school.

Keywords: family; teacher; special education center; disability; participation.

1.- INTRODUCCIÓN

La familia es definida como el contexto más importante para el desarrollo humano hasta que los hijos adquieren un nivel de independencia suficiente; no sólo contribuye al desarrollo global de la personalidad, sino que también repercute en aspectos muy concretos del desarrollo de la persona (Hernández, 2009). Supone, por tanto, el primer entorno natural dónde sus miembros evolucionan y se desarrollan a nivel afectivo, físico, intelectual y social según modelos vivenciados e interiorizados (Sarto, 2000). Posteriormente a la acción educativa de la familia, se une la de la escuela y el grupo de iguales dando lugar a una de las cinco categorías de habilidades sociales: la interacción con compañeros y amigos (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008)

De este modo, se constata cómo la escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel en la educación de los más pequeños (Bolívar, 2006). La organización del sistema educativo debe contar con la colaboración de los padres y las madres como agentes primordiales en la educación de los alumnos (Ortiz, 2011); tal y como apuntan Vázquez, Sarramona y Vera (2004) *“la familia sola, sin actuar coordinadamente con la escuela también estará limitada en sus resultados, además de provocar contradicciones en los procesos formativos de los niños y adolescentes”* (p.66). En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, en su artículo 12, establece cómo se debe favorecer y propiciar la colaboración y participación activa de la familia en el proceso educativo de sus hijos, a fin de complementar

la actuación de los docentes y favorecer su desarrollo madurativo. Las escuelas y los profesores han reconocido desde hace tiempo la necesidad de establecer vínculos de cooperación entre la escuela y la familia (Machen, Wilson y Notar, 2005), buscando la complementariedad entre los valores y pautas educativas que las familias despliegan en el hogar y lo que la escuela pone en funcionamiento en el centro educativo (León, 2011).

En el caso de alumnos con discapacidades graves y permanentes escolarizados en centros de Educación Especial, sus familias han de hacer frente a las mismas problemáticas, necesidades y limitaciones que cualquier otra familia, a las que se le suman las propias de atender, educar y convivir con una persona que por su discapacidad presenta unas circunstancias más específicas (Suárez, 2011). Echeita, Ainscow y Alonso (2004) establecen cómo, para alcanzar una educación más inclusiva, se hace necesario avanzar hacia centros escolares abiertos a la participación de todos (profesorado, alumnado, familia, voluntarios y comunidad en general). En este sentido, Hargreaves (2000) establece cómo:

“con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos” (p.221).

Se hace necesario, por tanto, favorecer la participación constante de las familias en la escuela con la intención de aprovechar la información que reciben los alumnos en la casa y en la comunidad social y cultural en la que se desen-

vuelven así como también para conocer mejor a cada uno de ellos y favorecer la construcción de una identidad personal fuerte y coherente (Oliver, 2009). No obstante, Pino y Domínguez (2001) estiman que los padres ceden cada vez mayores parcelas de responsabilidad a la escuela; aún así, la familia siempre se ha reservado todas aquellas cuestiones relativas a la afectividad, comportamiento, normas básicas de convivencia y transmisión de valores.

Una de las estrategias básicas de compensación de las diferentes carencias que pueda presentar un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo consiste en orientar la intervención en todos y cada uno de los ámbitos que originan dichos déficits. Por tanto, la escuela ha de trabajar para conseguir que dicha institución constituya un elemento educativo para el niño con discapacidad y no un elemento de rechazo o sobreprotección (Hernández, 2009). En este sentido, autores como Epstein (2001), basándose en la teoría de solapamiento entre esferas de influencia, identifica seis tipos de implicación de la escuela-familia-comunidad que son importantes para el aprendizaje de los alumnos y para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias:

- Ejercer como padres: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
- Comunicación: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
- Voluntariado: los padres son bienvenidos a la escuela para organizar ayu-

da y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.

- Aprendizaje en casa: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.
- Toma de decisiones: participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela.
- Colaborar con la comunidad: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

Así pues, tal y como afirma Jurado (2009), el que se puedan juntar familia y escuela para trabajar conjuntamente aspectos educativos relevantes, es una conquista de la democracia en el campo educativo. Por ello, las estrategias para incrementar la implicación de las familias en el ámbito escolar se pueden clasificar en (Hoover-Dempsey et al, 2005):

- Estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las familias: crear condiciones para un clima escolar dinámico e interactivo con los padres y madres. El equipo directivo puede adoptar un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones entre profesorado y familias, favoreciendo la creación de confianza. A su vez, se puede capacitar al profesorado para establecer relaciones positivas y continuas con las familias.
- Estrategias para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente: apoyo explícito de la escuela para que los padres construyan un papel activo, un sentido positivo de eficacia y una percepción de que la escuela y el profesorado quieren su participación. Del

mismo modo, se pretende ofrecer sugerencias específicas de lo que pueden hacer y hacerlos conscientes del relevante papel que tienen en el aprendizaje exitoso de sus hijos.

Distintas investigaciones (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001, García-Bacete, 2003; Paniagua y Palacios, 2005; Comellas, 2009, Ros, 2009) han relevado cómo la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos repercute de forma directa en el rendimiento de los alumnos, a la vez que les proporciona más seguridad y motivación. Por su parte, Lozano (2003) concluye cómo la implicación de los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje favorece la implicación de los alumnos en sus estudios, elevando el rendimiento escolar, mejorando la actitud ante los estudios y favoreciendo su desarrollo personal. Los efectos repercuten incluso en los mismos maestros, ya que los padres consideran que los más competentes son aquellos que trabajan con la familia (Pineault, 2001). Sin embargo, tal y como afirma Anderson (2002):

“los principios consumistas y orientados hacia el mercado amenazan con reemplazar a los de la participación democrática, es crítico entender mejor, no solamente que las formas de participación auténtica pueden constituir ciudadanos públicos más auténticos, sino también que este tipo de ciudadanos puede llevar a la creación de una sociedad democrática y socialmente justa” (p.193).

En este sentido, autores como Martínez (2004), Bolívar (2006) o Comellas (2009) hacen referencia a una serie de causas que dificultan la participación familia-escuela referidas a las familias

(como falta de tiempo, ignorancia, incapacidad e inseguridad, comodidad, indiferencia, falta de interés, etc.) así como a la escuela (falta de tiempo, experiencias negativas, miedo a perder el protagonismo o ser juzgados, sentimiento de autosuficiencia, etc.).

García-Bacete (2006) ha revelado cómo la mayoría de los maestros de centros públicos están satisfechos con la realidad actual en las relaciones entre las familias y la escuela; dan a entender cómo el papel de los padres en la vida escolar de sus hijos es fundamental y obligatorio, aunque los profesores reclaman que sean las familias quienes deben colaborar y contactar con ellos. Por su parte, estudios como los desarrollados por INCE (1997), Sarramona (2002) y Ordóñez (2002) confirman una disminución en la participación de la familia en las actividades organizadas por el centro educativo, sobre todo en las escuelas públicas. Un estudio realizado por Garreta (2008) indica que el 57% de las familias están inscritas en las AMPAs, pero sólo el 4% participa de forma habitual. Más recientemente, Garreta, Llevot y Bernad (2010) han detectado la existencia de dinámicas de relación entre familia y escuela más o menos positivas así como los factores condicionantes de estas relaciones siendo éstos: la gestión realizada por el Equipo Directivo y los canales de comunicación y su eficiencia.

Otros estudios como los desarrollados por García et al. (2010) corroboran el hecho de que el grado de participación de las familias en la escuela es mayor cuanto menor es el nivel escolar en el que se encuentran sus hijos. Por su parte, la investigación realizada por Díaz, García y Peral (2009) puso de manifiesto cómo a pesar de que los centros tienen a disposi-

ción de las familias vías de participación y canales de comunicación suficientes, la ausencia de participación es notoria debido a que los mecanismos establecidos no se adecúan a la sociedad actual.

2.- DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación consiste en conocer y analizar la percepción de los docentes de los centros de Educación Especial de Andalucía respecto a la participación e implicación de las familias en el ámbito escolar. Maestros y padres poseen diferentes percepciones acerca de la participación de éstos últimos en el centro educativo de sus hijos, lo que implica la existencia de una epistemología diferente en ambos, un poder diferente y propósitos que en ocasiones compiten entre sí. De igual modo, se pretende analizar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en las percepciones de los docentes de los centros de Educación Especial de Andalucía hacia la participación de las familias según la titularidad del centro educativo (centros privados/concertados versus centros públicos).

2.2. INSTRUMENTO

Para ello, se ha utilizado un método descriptivo basado en la técnica de la encuesta a través de un cuestionario “ad hoc” denominado “*Cuestionario sobre necesidades formativas del profesorado en centros específicos de Educación Especial*”. Se trata de una escala tipo Likert cuyas respuestas oscilan entre 1 y 4; siendo 1 “Plenamente de acuerdo”, 2 “De acuerdo”, 3 “En desacuerdo” y 4 “Totalmente en desacuerdo”. En el mismo, se

incluye una dimensión referida a la participación e implicación de la familia en el ámbito del centro de Educación Especial, la cuál intenta analizar la percepción de los docentes en este aspecto para así establecer propuestas de mejora que lleven al desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Una vez elaborado el instrumento se procedió a comprobar la fiabilidad y validez del mismo para que tal evaluación y recogida de datos tuviese unos índices suficientes de credibilidad y operatividad. Para determinar la validez de contenido del cuestionario, se utilizaron dos métodos fundamentales siendo éstos: juicio de expertos y aplicación de la prueba piloto. En la validación de jueces, se solicitó a varios profesores especialistas en el campo de la Didáctica y la Educación Especial de diferentes universidades andaluzas que analizaran el cuestionario y realizaran las oportunas correcciones. En líneas generales, dicho análisis tuvo en cuenta consideraciones tales como: pertinencia de los ítems para el logro del objetivo que se pretende, claridad del lenguaje empleado en su redacción, suficiencia en el número de preguntas para el logro del objetivo y valoración global de la propuesta de cuestionario. Una vez incorporadas las oportunas objeciones al cuestionario que, básicamente, eran cuestiones gramaticales, de redacción, eliminación de algún ítem, incorporación de alguna temática nueva, etc., se realizó una prueba piloto a varios profesores de un centro de Educación Especial de la provincia de Jaén con la misma finalidad que en el juicio de expertos. Una vez incorporadas dichas objeciones, el cuestionario quedó terminado y enviado a los distintos centros de Educación

Especial de Andalucía.

Además, para comprobar la validez de constructo del cuestionario se ha realizado un análisis factorial de los datos, de tal modo que se pueda apreciar si mide aquello que dice medir, al clarificar los aspectos que subyacen a una serie de variables, qué variables o ítems definen a cada dimensión y cómo estos quedan relacionados entre sí. Así, el índice de adecuación muestral KMO alcanza un valor de .947 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 23609.586 ($p=.000$). Estos datos hacen que se rechace la hipótesis nula de que la matriz de correlación inter-ítems es identidad y se consideran que las respuestas están sustancialmente relacionadas. El análisis de los componentes principales revela, tras la rotación Varimax, la convergencia de cuatro factores que explican el 63.452% de la varianza.

Por su parte, el estudio de la fiabilidad confirma la alta consistencia interna del instrumento al alcanzar el coeficiente Alpha de Cronbach el valor de .988, lo que indica que la escala diseñada es muy confiable. Al presentar la fiabilidad de cada una de las dimensiones del cuestionario, los coeficientes de fiabilidad son bastante altos (oscilan entre .871 y .987), lo que nos permite asegurar que cada una de las dimensiones mide realmente aquello que se pretende medir. Por su parte, para el método de las dos mitades se obtiene, para la primera parte un valor de .979 y para la segunda un valor de .976.

2.3. MUESTRA

Este estudio está dirigido a todos los docentes que durante el curso académico 2010-2011 han desarrollado su labor en alguno de los centros de Educación Especial de Andalucía. Según datos aportados

por la propia Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, han sido 1060 los docentes encargados de atender a 3447 alumnos con discapacidad en este tipo de centros. En la comunidad autónoma andaluza existen un total de 59 centros, de los cuales 16 son de titularidad pública (quince gestionados directamente por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y uno de convenio titularidad del Ayuntamiento de Sevilla). El resto de centros son de titularidad privada, gestionados por entidades suscritas a conciertos con la Administración Educativa.

La muestra a partir de la cual se han establecido las conclusiones del estudio responde a un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual, estando formado por todos aquellos docentes que aceptaron participar en la investigación contestando a los cuestionarios enviados ($n=428$). Dicha muestra preserva el criterio de representatividad, tomando un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo del 4%.

Tal y como se muestra en la tabla 1, del total de la muestra, un 73.1% lo componen mujeres, mientras que un 26.9% son varones. Sus edades oscilan, en un 17% de los casos, entre 41 y 45 años y entre 46 y 50 años, respectivamente; un porcentaje algo menor lo constituyen docentes con edades entre 26 y 30 años (16.8%) y mayores de 50 años (16.3%). En cuanto a su antigüedad y experiencia en centros de Educación Especial, un 29.5% de la muestra afirma llevar trabajando en este tipo de centros educativos durante más de 20 años, mientras que un 20.0% posee una experiencia entre 1 y 3 años, un 16.3% entre 15 y 20 y un 15.1% entre 4 y 7 años. Centrados en la formación académica de la muestra, la gran mayoría son Maestros

especialistas en Pedagogía Terapéutica (80.3%), quedando en un segundo plano las titulaciones de Maestros, especialistas en Audición y Lenguaje (9.6%), Pedagogía (4.2%), Formación Profesional (3.0%), Psicología (1.2%) Psicopedagogía (1.0%) y Logopedia (0.7%). Por su

parte, un 68.8% afirma haber recibido algún tipo de formación práctica sobre educación inclusiva durante su proceso de formación inicial. De igual modo, un 94.7% mantiene haber realizado actividades de formación permanente vinculadas al ámbito de la educación inclusiva.

		N	Porcentaje
Género	Varón	115	26.9
	Mujer	313	73.1
Edad	Menos de 25 años	10	2.4
	Entre 26 y 30 años	71	16.8
	Entre 31 y 35 años	67	15.8
	Entre 36 y 40 años	62	14.7
	Entre 41 y 45 años	72	17.0
	Entre 46 y 50 años	72	17.0
	Más de 50 años	69	16.3
Titulación	Maestro, especialista en Pedagogía Terapéutica	326	80.3
	Maestro, especialista en Audición y Lenguaje	39	9.6
	Psicología	5	1.2
	Pedagogía	17	4.2
	Psicopedagogía	4	1.0
	Logopedia	3	0.7
	Formación Profesional	12	3.0
Antigüedad como docente en centros de Educación Especial	Menos de un año	26	6.3
	Entre 1 y 3 años	82	20.0
	Entre 4 y 7 años	62	15.1
	Entre 8 y 14 años	52	12.7
	Entre 15 y 20 años	67	16.3
	Más de 20 años	121	29.5
Formación práctica relacionada con educación inclusiva	Si	280	68.8
	No	127	31.2
Formación permanente sobre educación inclusiva	Si	390	94.7
	No	22	5.3

Tabla 1. Descripción de la muestra.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Tras la cumplimentación del cuestionario por la muestra, se ha llevado a cabo el análisis de datos mediante el paquete informático Statistckal Package for Social Sciences (SPSS versión 20) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación. Así, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo básico para cada uno de los ítems analizados así como una prueba de comparación de medias (prueba T de Student) atendiendo a las características y valores de respuesta de la variable sociodemográfica estudiada, siendo ésta la titularidad del centro educativo. Se

destaca, además, cómo todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95%.

3.- RESULTADOS

Con la intención de analizar las actitudes y percepciones del docente de los centros de Educación Especial de Andalucía acerca de la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, se han examinado las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems estudiados (tabla 2).

	Mín.	Máx.	M.	D.T.
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito comunicativo	1	4	1.62	1.063
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito de autonomía e identidad personal	1	4	1.63	1.074
La escolarización de alumnos en centros de Educación Especial contribuye a la mejora de la calidad de vida de éstos en el ámbito familiar	1	4	1.71	1.000
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito conductual	1	4	1.72	0.982
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito social	1	4	1.72	1.004
A menudo, trabajo de manera colaborativa con otros profesionales y familias para asegurar la participación activa de todos en las decisiones que afectan al centro	1	4	1.76	1.015
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito cognitivo	1	4	1.80	0.965
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito de la salud	1	4	1.94	0.989
Destaco una participación de las familias en la educación de sus hijos	1	4	2.23	0.915

Tabla 2. Estadísticos descriptivos.

De este modo, los valores de respuesta obtenidos oscilan entre 4 (valor máximo) y 1 (valor mínimo), siendo éstos considerados en el cuestionario como “totalmente en desacuerdo” y “plenamente de

acuerdo” respectivamente. Así, los docentes encuestados se han mostrado muy favorables a la hora de considerar el ámbito comunicativo (M=1.62; D.T.=1.063) y el de autonomía e identidad personal

(M=1.63; D.T.=1.074) como uno de las áreas en las que las familias manifiestan tener mayores dificultades para atender a sus hijos. Asimismo, los docentes de los centros de Educación Especial consideran que dicha modalidad de escolarización para el alumnado con discapacidades graves y permanentes supone una mejora en la calidad de vida familiar (M=1.71; D.T.=1.000).

De igual modo, muestran su acuerdo al considerar el ámbito conductual (M=1.72; D.T.=0.982) y el ámbito social (M=1.72; D.T.=1.004) como otras de las áreas de intervención en el alumnado con discapacidad en las que las familias revelan tener mayores inconvenientes, relegando a un último lugar el ámbito cognitivo (M=1.80; D.T.=0.965) y el ámbito de la salud (M=1.94; D.T.=0.989). Además, los docentes encuestados afirman

trabajar de manera colaborativa con otros profesionales (fisioterapeutas, logopedas, trabajadores sociales, monitores escolares...) así como con las familias del centro para asegurar su participación activa en las decisiones que se tomen desde esta institución (M=1.76; D.T.=1.015). Finalmente, el ítem en el que los encuestados han mostrado una menor conformidad es el relacionado con la participación activa de las familias en la educación de sus hijos (M=2.23; D.T.=0.915).

Para medir la diferencias entre las variables analizadas en cuanto a la participación de las familias en el proceso educativo en centros de Educación Especial según la titularidad de éstos, se ha utilizado la prueba Chi Cuadrado de Pearson obteniéndose datos como los aparecen en la tabla 3.

	Mín.	Máx.	M.	D.T.
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito comunicativo	1	4	1.62	1.063
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito de autonomía e identidad personal	1	4	1.63	1.074
La escolarización de alumnos en centros de Educación Especial contribuye a la mejora de la calidad de vida de éstos en el ámbito familiar	1	4	1.71	1.000
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito conductual	1	4	1.72	0.982
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito social	1	4	1.72	1.004
A menudo, trabajo de manera colaborativa con otros profesionales y familias para asegurar la participación activa de todos en las decisiones que afectan al centro	1	4	1.76	1.015
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito cognitivo	1	4	1.80	0.965
Las familias encuentran mayores dificultades en la educación de sus hijos en el ámbito de la salud	1	4	1.94	0.989
Destaco una participación de las familias en la educación de sus hijos	1	4	2.23	0.915

Tabla 3. Puntuaciones obtenidas en la prueba Chi Cuadrado de Pearson.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas según la titularidad del centro educativo (privado/concertado versus público) para el ítem “*La escolarización de alumnos en centros de Educación Especial contribuye a la mejora de la calidad de vida de éstos en el ámbito familiar*” ($p=.000$) así como para el ítem “*A menudo, trabajo de manera colaborativa con otros profesionales y familias para asegurar la participación activa de todos en las decisiones que afectan al centro*” ($p=.039$). No obstante, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del alumnado según la titularidad del centro docente al que pertenecen a la hora de valorar las dificultades de las familias para atender de manera adecuada a los alumnos con discapacidades graves y permanentes, así como la valoración que

éstos realizan de la participación de la familia en la educación de sus hijos.

De este modo, tal y como se muestra en la tabla 4, un 82.1% de los docentes de los centros privados/concertados de Educación Especial de Andalucía se muestran “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo” en considerar esta modalidad de escolarización como una oportunidad que contribuye a la mejora de la calidad de vida del alumno en el ámbito familiar; no obstante, un 17.9% de los docentes de los centros privados/concertados se muestran “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con dicho planteamiento. Por su parte, y para los centros públicos de Educación Especial de Andalucía, un 81.1% de los docentes considera que éstos suponen una mejora de la calidad de vida familiar, frente a un 19.0% que manifiestan estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con esta proposición.

			Plenamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Titularidad	Privado/concertado	N	182	52	19	32
		Porcentaje	63.9	18.2	6.7	11.2
	Público	N	62	49	13	13
		Porcentaje	45.3	35.8	9.5	9.5
Total			244	101	32	45
			57.8	23.9	7.6	10.7

Tabla 4. Distribución de frecuencias y porcentajes para el ítem “*La escolarización de los alumnos en centros de Educación Especial contribuye a la mejora de la calidad de vida de éstos en el ámbito familiar*”.

Para este ítem, los resultados reflejados en la tabla 5 demuestran cómo un 81.7% de los docentes de los centros privados/concertados de Educación Especial de Andalucía se muestran “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo” a la hora de

afirmar cómo suele trabajar de manera colaborativa con otros profesionales del centro así como con las familias del alumnado para asegurar la participación activa de éstos en decisiones del centro, frente al 82.0% de los centros públicos. Por su

parte, un 18.3% de la muestra de los centros privados/concertados se muestra “en desacuerdo” o “totalmente en desacuer-

do” con tal proposición, frente al 17.9% de los centros públicos.

			Plenamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Titularidad	Privado/concertado	N	166	67	19	33
		Porcentaje	58.2	23.5	6.7	11.6
	Público	N	64	50	7	18
		Porcentaje	46	36	5	12.9
Total			230	117	26	51
			54.2	27.6	6.1	12

Tabla 5. Distribución de frecuencias y porcentajes para el ítem “A menudo, trabajo de manera colaborativa con otros profesionales y familias para asegurar la participación activa de todos en las decisiones que afectan al centro”.

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De entre todos los factores determinantes del éxito de la atención a la diversidad, la actitud favorable de los agentes implicados en el proceso aparece como uno de los más importantes (Blas y Calvo, 1995). Por ello, se ha de subrayar la importancia de la participación de la familia en el proceso educativo de alumnos con discapacidades graves y permanentes escolarizados en centros de Educación Especial.

En este caso, y teniendo en consideración los resultados aportados en esta investigación, se destaca cómo los docentes se muestran menos convencidos a la hora de asegurar la participación de las familias en la vida del centro. Estos resultados pueden venir justificados por lo postulado por autores como Díaz, García y Peral (2009) quienes manifestaron cómo a pesar de que los centros tienen a disposición de las familias vías de participación y canales de comunicación suficientes, la au-

sencia de participación es notoria debido a que los mecanismos establecidos no se adecúan a la sociedad actual. La colaboración y relación entre familia y escuela puede darse de diferentes formas y en diferentes grados; Samper (2000) establece cómo los padres pueden entender la escuela como un lugar donde se “aparca” a los hijos, un lugar que sirve para adquirir unos conocimientos útiles para el mundo laboral o un lugar de formación integral de la persona; sin embargo, también la escuela puede ser percibida como “uno de los principales instrumentos para garantizar la igualdad y promover la movilidad social” (Solé y Alcalde, 2004, p.745).

Una de las prioridades a la hora de acometer la tarea educativa consiste en establecer un diálogo fluido y responsable entre la familia y escuela. La educación es una tarea compleja y, por ello, debe ser abordada desde una perspectiva de corresponsabilización y coimplicación de familias y equipo educativo. Para ello, se ha de promover un modelo de escuela

participativa, dónde el equipo docente se encuentre lo suficientemente convencido acerca de la necesidad de una buena implicación de las familias, compartiendo unos objetivos comunes con éstas fuera y dentro del ámbito escolar. Además, desde el centro, se han de crear situaciones (a través de escuelas de padres, asambleas de clase, actividades extraescolares, complementarias, talleres, participación en el aula, acción tutorial, evaluación, consejo escolar, delegados de padres y madres...) que favorezcan la participación y dónde los docentes dispongan de flexibilidad horaria y formación para crear y desarrollar dichos fines.

Los docentes encuestados afirman, además, que la escolarización en este tipo de centros contribuye no sólo a la mejora de la calidad de vida del alumnado sino que también repercute favorablemente hacia las familias. Asimismo, perciben que las familias encuentran más dificultades para atender a sus hijos en el ámbito comunicativo y el de autonomía e identidad personal y social. Éstas deben tenerse en consideración a la hora de llevar a cabo la práctica educativa en el aula para, de este modo, ofrecer al alumnado oportunidades de crecimiento personal según sus necesidades particulares. Hemos, por tanto, de romper con la cultura deficitaria, individual y terapéutica que ha llevado a la marginación y exclusión de estas personas, llegando a una cultura dónde los apoyos determinan y delimitan las posibilidades de integración de cualquier persona, promoviendo la idea de que aquello que es positivo para todos se convierte en imprescindible para algunos (Muntaner, 2009). Como escribe Stainback y Stainback (1999) *“si queremos que alguien forme parte de nuestras vidas, ha-*

remos todo lo que haga falta para acoger a esta persona y adaptarnos a sus necesidades” (p.100).

Además, se ha de subrayar la importancia de la coordinación y cooperación entre todos los agentes educativos, entre los que se incluye la familia, pues el progreso educativo y el bienestar de los alumnos escolarizados en este tipo de centros depende no sólo de las intervenciones educativas que realizan los tutores sino también de otros agentes educativos; sería necesario, pues, definir sus funciones en el conjunto de la acción educativa. En este sentido, autores como Morales y Collados (2001), Ortega y Mínguez (2001), Gairín (2004) y Casanova (2004) argumentan que el alumnado, las familias y el profesorado, junto con el entorno contextual, la localidad, la comunidad y el conjunto de la sociedad y todas las instituciones que la configuran deben comprometerse y responsabilizarse de la educación de los alumnos. En este mismo sentido, la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación propone, entre sus principios rectores, la participación en la escuela de toda la comunidad educativa y el esfuerzo compartido entre todos los agentes comunitarios, familia y escuela para la educación de la futura ciudadanía en valores democráticos.

Finalmente, se destaca la existencia de diferencias estadísticamente significativas a la hora de considerar cómo la escolarización del alumnado en centros de Educación Especial supone una mejora de la calidad de vida familiar, siendo más favorable en el caso de docentes de los centros docentes de titularidad privado/concertado. Por su parte, los docentes en los centros públicos muestran una mayor predisposición a la hora de trabajar de ma-

nera colaborativa con otros profesionales así como con las familias para asegurar la participación activa de todos los agentes educativos en las decisiones importantes del centro. Estos resultados conectan con los aportados por autores como García-Bacete (2006) quién ha revelado cómo la mayoría de los maestros de centros públicos están satisfechos con la realidad actual en las relaciones entre las familias y la escuela; dan a entender cómo el papel de los padres en la vida escolar de sus hijos es fundamental y además un deber, aunque los profesores reclaman que sean las familias quienes deben colaborar y contactar con ellos. Sin embargo, entran en contradicción con los aportados en diversas investigaciones (INCE, 1997; Saramona, 2002; Ordóñez, 2002) los cuáles confirman una disminución en la participación de la familia en las actividades or-

ganizadas por el centro educativo, sobre todo en las escuelas públicas.

Así pues, el estudio de las percepciones de los docentes de los centros de Educación Especial hacia la participación de la familia en el ámbito escolar supone un estudio de interés para poder conocer la valoración que dichos agentes educativos tienen acerca de la implicación y el compromiso de la familia en el contexto educativo. De igual modo, y de cara a futuras investigaciones, resulta interesante conocer la opinión de las familias, pues mediante el contraste de informaciones se podría conocer las necesidades y valoraciones que éstos realizan del centro educativo así como la forma en que definen a dicha institución centrada en el aprendizaje y socialización del alumnado con discapacidad grave y permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, G.L. “Hacia una participación auténtica: Deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación”. En NARADOWSKI, M. et al. *Nuevas tendencias en las políticas educativas*. Buenos Aires: Granica. 2002, p. 145-200.
- BLAS, R. & CALVO, I. “Actitudes del profesor ante la integración escolar”. En F. SALVADOR, M.J. LEÓN & A. MIÑAN. *Integración Escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Granada: ICE Universidad de Granada. 1995, p. 471-480.
- BOLÍVAR, A. “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”. *Revista de Educación*, 339, 2006, p.119-146.
- CASANOVA, A. “Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes”. En REYZÁBAL, M^a.V. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: CE. Comunidad de Madrid. 2004, p. 19-35.
- COMELLAS, M.J. *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó. 2009.
- DÍAZ, B., GARCÍA, M.J. & PERAL, M.E. *Relaciones familia-escuela. Un estudio de la realidad de los centros escolares salmantinos*. Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidad de Minho. 2009.
- ECEIZA, M., ARRIETA, M. & GOÑI, A. “Habilidades sociales y contextos de la conducta social”. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 2008, p.11-26.
- ECHETA, G., AINSCOW, J. & ALONSO, P. “Educar sin excluir”. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 2007, p.50-53.
- EPSTEIN, J. *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press. 2001.
- GAIRÍN, J. “Organizar la escuela intercultural”. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. 2004, p. 273-328.
- GARCÍA, M^a P., GOMARIZ, M^a A., HERNÁNDEZ, M^a A. & PARRA, J. “La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos”. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 2010, p.157-188.
- GARCÍA-BACETE, F.J. “Las relaciones escuela-familia: un reto educativo”. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 2003, p.425-437.
- GARCÍA-BACETE, F.J. “Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado”. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 2006, p. 247-265.
- GARRETA, J. *La participación de las familias en la escuela: Las asociaciones de Madres y Padres de alumnos en España*. 2008. En <http://www.ceapa.es/files/documentos/File00079.pdf>. Fecha de consulta: 15-2-2013.
- GARRETA, J., LLEVOT, N. & BERNAD, O. *La relació família d'origen immigrant i escola primària de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. 2010.
- HARGREAVES, A. Professionals and parents: a social movement for educational change?. En BASCIA, N. & HARGREAVES, A. *The sharp edge of educational change: Teaching, learning and the realities of reform* Londres: RoutledgeFalmer. 2000, p. 217-235).

- HERNÁNDEZ, G. *La participación de la familia en la educación de los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales*. Granada: Impredisur. 2009.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., WALKER, J.M., SANDLER, H., WHETSEL, D., GREEN, C., WILKINS, A. & CLOSSON, K. "Why do parents become involved?. Research findings and implications". *Elementary School Journal*, 106 (2), 2005, p.105-190.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN. *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela Secundaria Obligatoria*. 1997. En <http://www.ince.mec.es/elem/index.htm> Fecha de consulta: 15-2-2013.
- JURADO, C. "La familia y su participación en la comunidad educativa". *Innovación y experiencias educativas*, 23, 2009. En http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ensecsifrevistad_23.html Fecha de consulta el 17-2-2013.
- LEÓN, B. *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños y niñas*. XII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación.2011. En http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescolaysurepercusionenlaautonomiay.pdf Fecha de consulta: 17-2-2013.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (B.O.E. núm. 106 de 4 de Mayo de 2006).
- LOZANO, A. "Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 2003, p.43-66.
- MACHEN, S., WILSON, J. & NOTAR, C. "Parental involvement in the classroom". *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 2005, p.13-16.
- MARTÍNEZ, G. "La participación de los padres: una asignatura pendiente en el documento para el desarrollo educativo". *Padres y madres de alumnos/as*, 80, 2004, p.17-20.
- MORALES, A. & COLLADOS, J. La educación familiar. En GERVILLA, E. & SORIANO, A. *La Educación hoy, concepto, interrogantes y valores*. Granada. GEU. 2001, p.197-210.
- MUNTANER, J.J. *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar el aula ordinaria*. Sevilla: Eduforma. 2009.
- OLIVER, M^a M. "Medidas para favorecer la relación con las familias en la escuela. Y las familias, ¿qué opinan?". En Ferrándiz, I. M^a. *Actas del VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 2009, p. 467-474).
- ORDÓÑEZ, R. *Responsabilidades educativas que se atribuyen a la familia y a la escuela en el ámbito educativo*. 2002. En <http://www.classerisera.it/workshop06/articoli7/spa-articoli.doc> Fecha de consulta: 3-3-2013.
- ORTEGA, P. & MÍNGUEZ, R. *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel. 2001.
- ORTIZ, E. "Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela". En MAQUILLÓN, J.J., MIRETE, A.B., ESCABAJAR, A. y GÍMENEZ, A.M. *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia. 2011, p.71-79).
- PANIAGUA, G. & PALACIOS, J. *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza. 2005.

- PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. & SÁNCHEZ, L. *La familia española ante la educación de los hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa. 2001.
- PINEAULT, C. “El desarrollo de la competencia de los padres”. En A. GERVILLA. *Familia y Educación. Educación Familiar*. Madrid: Narcea. 2001.
- PINO, M. & DOMÍNGUEZ, T. “La función de la familia en la transmisión de valores”. En GERVILLA, A. (coord.). *Familia y Educación. Educación Familiar*. Madrid: Narcea. 2001.
- ROS, I. “La implicación del estudiante con la escuela”. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 2009, p.79-92.
- SAMPER, L. *Familia, cultura y educación*. Lleida. Universidad de Lleida. 2000.
- SARRAMONA, J. *Recerca sobre la participació dels pares al sistema educatiu*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya: Generalitat de Catalunya. 2002.
- SARTO, M^a P. *Familia y Discapacidad*. III Congreso “La Atención a la diversidad en el sistema educativo”. Universidad de Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). 2000.
- SOLÉ, C. & ALCALDE, R. *Exclusión social y educación multicultural de la inmigración*. Actas de XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía Valencia. 2004, p.742-757).
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Aulas inclusivas*. Narcea: Madrid.1999.
- SUAREZ, J.M. *Discapacidad y contextos de intervención*. Madrid: Edit. Sanz y Torres. 2011.
- VÁZQUEZ, G., SARRAMONA, J. & VERA, J. “Familia, educación y desarrollo cognitivo”. En SANTOS, M.A. & TOURIÑAN, J.M. (Eds.). *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela. 2004, p.29-87).