



## **DIVERSIDAD Y CONCILIACIÓN EN GALICIA**

### Un desafío para la educación inclusiva

\*Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación "La conciliación en los tiempos cotidianos de la infancia en Galicia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales y prácticas de ocio en las escuelas, familias y comunidades" (CONCILIA\_D@S), financiado por la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria en la convocatoria de Emergentes (2014-PG004), siendo Investigadora Principal la Dra. Rita Gradaílle Pernas.

## **DIVERSITY AND WORK- LIFE BALANCE IN GALICIA**

### A challenge for inclusive education



### **M<sup>a</sup> Esther Martínez- Figueira**

Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo, España

### **Laura Varela Crespo**

Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España

### **Ángela L. De Valenzuela**

Diplomada y habilitada al Grao en Educación Social. Becaria-contratada predoctoral (FPI), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España

## RESUMEN

Los cambios sociales, económicos y culturales han incrementado el interés académico sobre la conciliación de los tiempos laborales, familiares y personales, debido a las dificultades a las que se tienen que enfrentar cotidianamente las personas. Sustentado en los datos obtenidos de la aplicación de un cuestionario a las familias del alumnado de Educación Primaria (n=2037; e=2,2%; confianza=95,5%) de la Comunidad Autónoma de Galicia, el trabajo que se presenta tiene como finalidad conocer e interpretar la percepción que las familias con hijos e hijas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (n=127) tienen en torno a la conciliación de sus tiempos cotidianos. Además, se estudia la frecuencia de uso de los servicios y recursos para la atención de la infancia, así como las alternativas que en función de sus necesidades facilitarían la organización de su vida diaria.

## ABSTRACT

The social, economic and cultural changes have increased the academic interest that exists on the conciliation among work, family and personal life, on account of difficulties which people have to face daily. In this context, the report has been supported in the obtained information through the application of a questionnaire to families of Primary Education (n=2037; e=2,2%; confidence=95,5%) in the Autonomous Community of Galicia (Spain). This research has a the purpose to know and understand the perception of families whose children have Additional Educational Support Needs (n=127) about the conciliation of their daily times. The frequency of use of service and resource for the care of children and alternatives socio-pedagogic which improve the conciliation of daily times are being analyzed.

### Palabras clave

*Sociedad inclusiva; conciliación vida laboral, familiar y personal; políticas familiares; tiempo; cuidado; calidad de vida.*

### Key words

*Inclusive society; conciliation among work, family and personal life; family policies; time; care; quality of life.*

## 1. Introducción

Las transformaciones socioeconómicas y culturales acaecidas en las últimas décadas han incrementado la necesidad de que –para poder vivir en una situación de cierta seguridad– más de un miembro del hogar familiar tenga un empleo remunerado. Esta realidad, sumada al apremio de avanzar hacia una distribución igualitaria en los usos cotidianos del tiempo entre mujeres y hombres, ha dado lugar a la progresiva incorporación de la población femenina al mercado laboral. Un hecho que conllevó que a finales de la década de los noventa, en la Unión Europea y posteriormente en los Estados miembros, se incorporaran a las políticas de empleo acciones orientadas a la conciliación de la vida familiar y laboral en respuesta a la necesidad de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres; como ejemplo cabe destacar (Directiva 96/34/CE del Consejo de 3 de junio de 1996 relativa al Acuerdo marco sobre el permiso parental): el permiso parental por nacimiento o adopción de un hijo y la ausencia del trabajo por motivos de fuerza mayor vinculados a situaciones familiares urgentes en caso de enfermedad o accidente que hagan indispensable la presencia inmediata del trabajador. Sin embargo, las normativas aprobadas a partir de esta directiva europea no han significado un reajuste real y equitativo de los roles familiares de género.

Hoy en día las mujeres siguen siendo las principales responsables de las tareas domésticas y de cuidado, a la vez que tratan de ajustar estos tiempos con los de índole laboral y personal (Caballo, Gradaílle y Merelas, 2012; Maganto y Etxeberria, 2012a). Así, en la investigación desarrollada por el Overseas Development Institute (ODI) se revela que, partiendo de la combinación de responsabilidades remuneradas y aquellas que no lo son, las mujeres trabajan de media cinco semanas más al año que

los hombres (Samman, Presler-Marshall y Jones, 2016). Una distribución desigual de quehaceres que lleva implícito un matiz subjetivo en lo que respecta al bienestar integral de las personas, ya que influye sustancialmente en la percepción que tienen sobre su calidad de vida (Maganto y Maganto, 2012).

La amplitud de dimensiones inherentes a este fenómeno da lugar a concepciones diversas en función de la perspectiva desde la que se analicen las dificultades, bien sea la sociológica, la económica o la crítica (Rivero, 2005). Específicamente, puede considerarse que la conciliación tiene su origen en diversos factores (Borràs, Tornés y Moreno, 2007): un problema personal circunscrito a la organización individual de los tiempos (dimensión individual); los cambios sociales acaecidos que han modificado la gestión y distribución temporal de las responsabilidades (dimensión social); y aspectos vinculados a la jornada de trabajo y al salario (dimensión laboral).

Una complejidad que hace que la conciliación de la vida familiar y laboral se constituya como un “problema social total”, exigiendo una mirada multidisciplinar, relacional y sinérgica entre los diferentes enfoques. Aun cuando generalmente se acostumbra a circunscribir la acción de conciliar a un reparto ecuánime de las tareas familiares y laborales entre hombres y mujeres, la conciliación también integra la distribución que cada persona hace de los usos del tiempo a nivel individual; es decir, las oportunidades y/o dificultades particulares a las que se enfrenta, más allá de la división equilibrada de responsabilidades profesionales y familiares en función del sexo.

Ante esta realidad, las medidas de conciliación se establecen como alternativas de flexibilización de tiempos y tareas orientadas a favorecer un disfrute equitativo no sólo de los ámbitos social y laboral, sino también de la dimensión individual. Estas medidas

están impulsadas, en ocasiones, por las políticas públicas y, en otras, por las instituciones privadas; sin olvidar la relevancia de los compromisos que se tomen a nivel individual (Maganto y Etxeberria, 2012b). Desde una perspectiva normativa, se identifican en España dos leyes fundamentales: la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En Galicia, destaca la Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres que, bajo el principio de transversalidad en la aplicación de la igualdad de oportunidades en todas las políticas y acciones competencia de la Xunta de Galicia, establece como criterio general de actuación la conciliación del empleo y de la vida familiar de las mujeres y hombres y el fomento de la individualización de los derechos tendentes a esta conciliación. Asimismo, la Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia, incide en la necesidad de la inserción laboral de las mujeres como uno de los pilares esenciales para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, al ser el laboral uno de los ámbitos en los que la desigualdad es más visible.

En conjunto, estas referencias normativas han supuesto un gran avance en los discursos y actuaciones orientadas a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, sin embargo, el hecho de estar dirigidas a favorecer medidas en el ámbito laboral, obvia muchas realidades que dificultan que todas las personas disfruten de una vida de calidad –en lo relativo a la distribución de sus tiempos cotidianos– en condiciones de dignidad y justicia. Cabe recordar que un reparto equilibrado del tiempo personal, familiar y laboral repercute positivamente en el desarrollo integral de las personas, en tanto que supone “un alto grado de satisfacción con uno mismo y un sentimiento elevado de realización personal” (Maganto y Maganto, 2012: 85); de ahí

la relevancia de que tanto mujeres como hombres disfruten de un tiempo propio enriquecedor y liberado de coacciones. No obstante, dado el contexto de tiempos apresurados y dificultades socioeconómicas en el que vivimos, a menudo el ámbito personal queda relegado a un segundo plano en detrimento de las responsabilidades laborales y familiares, obviando la trascendencia que en este proceso de crecimiento personal tiene el disfrute individual de experiencias emocionalmente significativas.

Si bien, dada su complejidad, la conciliación de los tiempos cotidianos en la sociedad actual constituye un importante desafío para las familias con hijos e hijas, el reto es todavía mayor para aquellas que tienen a su cargo niñas y niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE)<sup>1</sup>; especialmente si no cuentan con familiares u otras redes de apoyo informal que estén en disposición de ayudar en el proceso de asistencia y educación a la infancia.

Se ha de señalar que entre las familias del alumnado con NEAE existe una amplia heterogeneidad<sup>2</sup>, ya que las posibilidades de conciliación dependerán del tipo de discapacidad o necesidad educativa, de la edad, de los servicios de apoyo familiar que tengan a su disposición, etc. Sin embargo, se identifican aspectos comunes que merecen ser destacados referidos, de un lado, a los desafíos que ha de afrontar la esfera familiar en la atención y cuidado de un menor con discapacidad, enfermedad crónica y/o necesidad educativa y, de otro, a las repercusiones de la falta de apoyos

---

<sup>1</sup> La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su artículo 71 se refiere a este grupo de estudiantes como aquellos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales.

<sup>2</sup> Se propone en la LOMCE (2013) una clasificación de las necesidades específicas de apoyo educativo referidas a: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

en las posibilidades para organizar armónicamente los tiempos personales, familiares y laborales de modo que quede garantizado el bienestar de todos los miembros de la familia.

Desde hace décadas, son numerosas las investigaciones que han hecho referencia al estrés y al riesgo de depresión que sufren las personas con hijos con NEAE (Britner, Morog, Pianta y Marvin, 2003; Feldman y otros, 2007; Ho y Keiley, 2003; Lee, 2013), aunque –a diferencia de lo que se acostumbra a pensar– los altos niveles de estrés no se manifiestan de manera uniforme en todas ellas, dado que las actitudes de los progenitores hacia sus descendientes, los estilos parentales o el apoyo social inciden de manera diferenciada (Britner y otros, 2003; Li, Shaffer y Bagger, 2015). En esta línea, estudios recientes (Al-Yagon y Gali, 2008; Lee, Park y Recchia, 2015), han evidenciado que no existen asociaciones significativas entre la discapacidad del alumnado y las características personales de sus progenitores (baja autoestima, depresión, etc.), no pudiéndose establecer una relación causal entre ambas.

En concreto, la investigación llevada a cabo por Lee, Park y Recchia (2015) pone de manifiesto que, si bien los menores con alguna NEAE han sido típicamente percibidos como “recipientes” pasivos de cuidado y como una “carga” y pérdida de tiempo para sus familias, progresivamente las propias familias han evidenciado cómo sus hijas e hijos pueden ser agentes activos. De este modo, sin negar la existencia de dificultades, las madres –como principales cuidadoras– manifiestan una transformación en sus puntos de vista al percibir a las niñas y niños como sus aliados, otorgándoles un mayor protagonismo; aún en medio de las dificultades que deberán afrontar a lo largo de sus vidas.

De manera específica, respecto a las madres con hijas e hijos que presentan dificultades de aprendizaje (Al-Yagon y Gali, 2008), factores como el estilo de apego, el afecto y el sentido de coherencia, deben ser tenidos en cuenta en las relaciones entre trabajo y familia. Si bien, para estas madres la interferencia entre familia y trabajo es elevada, parecen percibir su trabajo de un modo más positivo que las madres cuyos hijos e hijas no cuentan con tales dificultades, entendiéndolo como un ámbito significativo de soporte. Pero son los progenitores que disponen de apoyo y recursos en el lugar de trabajo los que probablemente se sienten más capaces para cuidar a la infancia con NEAE, de ahí que resulte esencial el desarrollo de políticas sociales y prácticas empresariales orientadas a beneficiar a estos trabajadores (Jung y Appelmbaum, 2010): horarios flexibles, ayudas económicas más generosas para el cuidado de la infancia, redes de apoyo social bien organizadas para ayudar a las familias a aprender a lidiar mejor con los problemas que han de enfrentar, etc.

En el contexto español, se estima que 2,5 millones de personas tienen un grado de discapacidad igual o superior al 33%, de los cuales 108.570 son menores, tal como se recoge en el *Plan Integral de Apoyo a la Infancia-PIAF*, 2015-2017 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015). El PIAF establece dos principios rectores que resultan esenciales para facilitar la conciliación en estas familias: de un lado, crear mecanismos que promuevan la corresponsabilidad familiar<sup>3</sup>, que posibiliten de forma efectiva la paternidad/maternidad compartidas, que se adapten a las condiciones socioeconómicas existentes y que respondan a las necesidades de los progenitores y al desarrollo afectivo, psicológico y físico de los menores; de otro,

---

<sup>3</sup> La corresponsabilidad familiar alude a las pautas de actuación e interacción que influyen en la distribución de las responsabilidades familiares favoreciendo relaciones igualitarias entre sus miembros (Maganto y Etxeberria, 2012a).



garantizar el principio de igualdad de oportunidades y el carácter prioritario de las familias con niñas y niños con necesidades especiales. Concretamente, en relación a la infancia que presenta alguna discapacidad, se hace referencia a la necesidad de potenciar los apoyos y servicios comunitarios, con la finalidad de que puedan ser acompañados y atendidos de la forma que se considere más adecuada; señalándose, entre las medidas específicas, los programas de respiro familiar para ofrecer descanso a los familiares cuidadores.

Estos servicios de apoyo a las familias son cruciales para la organización de sus tiempos, de modo que ellas mismas los sitúan entre sus prioridades y demandan su ampliación más allá del periodo infantil. En este sentido cabe asumir, sin ningún género de dudas, que “la calidad de vida, tanto de las personas discapacitadas como de sus familias, pasa por poseer un sistema amplio de apoyo que les permita poder llevar a cabo una vida lo más normalizada y equiparada a la de una familia ordinaria” (Vives, 2007: 33), todo lo cual influye en la construcción de una sociedad inclusiva. Pero, ¿qué entendemos por sociedad inclusiva?

Existen diversas definiciones de la palabra inclusión, sin embargo, más allá de los altisonantes discursos centrados en su conceptualización, todavía no se han desarrollado ampliamente enfoques que, haciendo referencia a sus características intrínsecas, trasciendan los discursos y se traduzcan en acciones sociales y educativas. Con todo, a pesar de la existencia de diferentes modos de conceptualizar este término, también persisten perspectivas que no apoyan la idea de la inclusión (Connolley y Sarromaa, 2009) o que continúan refiriéndose a ella en términos de integración. Por ello, no es sorprendente que en muchos países el progreso de este

fenómeno no avance como se espera o que existan, al respecto, opciones y políticas contradictorias (Echeíta y Ainscow, 2011).

En el origen del término hay que aludir al componente sociológico que posee, contando con una fuerte conciencia social, que la UNESCO (2005) refrenda y expande, sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos (Parrilla, 2002). Así, se hace referencia a la idea de inclusión como un proceso que aborda la diversidad de necesidades de toda la ciudadanía a través de la participación y que, en consecuencia, reduce las situaciones de exclusión.

Todo ello implica modificaciones en la forma de entender la vida social, así como en la convicción de que también es responsabilidad del ámbito escolar educar *en y para* la construcción de una sociedad inclusiva. En definitiva, en la definición del término se alude a los principios de la inclusión social, que según Sasaki (1997) suponen la aceptación de las diferencias individuales, la valoración de cada persona, la convivencia dentro de la diversidad y el aprendizaje a través de la cooperación; constituyéndose como un proceso encaminado a favorecer la igualdad de oportunidades para toda la ciudadanía.

De ahí que, en aras de facilitar la inclusión de todas las personas en la organización de la sociedad, se haga necesario estudiar indicadores de inclusión social. Cuando las personas participan activamente en la organización de su entorno desde los diferentes ámbitos que componen la sociedad (educativo, lúdico, laboral...), se puede decir que contamos con sistemas comunes para la construcción de una verdadera *sociedad inclusiva* (Brinckmann y Wildgen, 2003). Algunos especialistas en el proceso de inclusión creen que las comunidades inclusivas son más enriquecedoras y productivas en lo tocante al desarrollo integral de las personas, así como también tienen una

mayor capacidad de crear el futuro mediante la inclusión de las diversidades en condiciones de dignidad y justicia (Forest y Pearpoint, 1997; Parrilla, 2002, 2013).

Paralelamente, el término diversidad presenta múltiples significados referidos a distintos sujetos y acciones: diversidad en la sociedad, en la universidad, en la escuela, en la práctica docente, en el alumnado (Martínez-Figueira, Añel y Raposo, 2012). Según Parrilla (2002) dicho término va más allá de una cuestión conceptual, constituyéndose como una forma de pensar, hacer y actuar, que puede establecerse como un modo de comprender la realidad. Un concepto que no es ajeno a la totalidad ni a la normalidad, pues lo común y normal es que todas las personas somos diferentes. Por tanto, la diversidad en el sistema educativo reglado alude a las diferentes capacidades, conocimientos previos, intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje; es decir, al *continuum* de distintas necesidades que presenta, en este caso, el alumnado.

En este contexto referido a la atención a la diversidad, en el sistema educativo español la actual legislación educativa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación –LOE– y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa –LOMCE–) refrenda a esta institución el papel de minimizar las desigualdades y establece la atención a la diversidad como una de las claves del aprendizaje para toda la vida y compensador de desigualdades, en términos de equidad. En concreto, se indica que:

(...) el sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en salvaguardar la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; así como la equidad, que

garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad (art.1, LOMCE).

Ante este reto, la educación inclusiva no tiene un fin en sí misma, sino que debe ser concebida como el medio necesario para transitar hacia la construcción de una sociedad inclusiva. Ésta ha sido alentada por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y ratificada nuevamente por la UNESCO (2007), que ha planteado un programa de acciones dirigido a hacer que la educación para toda la ciudadanía sea una realidad. Dicha visión de la inclusión, como una cuestión de derechos humanos y equidad, lleva consigo nuevos caminos y perspectivas, entre ellas la conciliación familiar, entendida como una medida organizativa necesaria en el logro de una sociedad inclusiva (Crisol, Martínez y El Homrani, 2015). Así, cabe afirmar que la educación inclusiva va más allá del ámbito escolar, constituyéndose la comunidad en general y la familia en particular en agentes clave en los procesos de inclusión.

En este marco, entra en cuestión si la conciliación de los tiempos cotidianos (personales, familiares y laborales) de las familias del alumnado con NEAE -y en consecuencia su calidad de vida- está condicionada significativamente por una serie de dificultades a las que, de forma añadida, se tienen que enfrentar en su día a día.

## 2. Objetivos

El objetivo de esta investigación es conocer e interpretar la percepción que las familias de niños y niñas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo tienen en torno a la conciliación de sus tiempos cotidianos (personales, familiares y laborales), indagando en el equilibrio trabajo-familia, la disposición de tiempo para sí mismas, la satisfacción con la organización de sus tiempos cotidianos, la repercusión que tienen los recursos y servicios comunitarios en la conciliación y la atención a la infancia y, en consecuencia, si la calidad de vida de las familias está condicionada significativamente por este hecho (ser madre o padre de niños y niñas con NEAE). Además, se estudian diversas alternativas que podrían contribuir a la mejora de la conciliación de los tiempos cotidianos y al logro de una mejor calidad de vida de la infancia y sus familias.

## 3. Metodología

El trabajo que se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio, denominado CONCILIA\_D@S, con el que se pretende conocer cómo organizan y compaginan los tiempos laborales, familiares y personales las familias de la Galicia rural y urbana que tienen hijos e hijas escolarizados en Educación Primaria. Dicho proyecto se enmarca en una línea de investigación previa desarrollada en el proyecto Concilia (2008-2010), centrada en el estudio de la organización y conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia y sus familias en la Galicia urbana, en relación a los tiempos escolares y a las actividades de ocio que llevan a cabo.

Teniendo en cuenta que la población de referencia son las familias con hijas e hijos escolarizados en Educación Primaria (en el curso académico 2014-2015 había 135.602 escolares), en la configuración del diseño de la muestra del presente estudio se partió de un muestreo aleatorio simple adecuado a los criterios de proporcionalidad y representatividad, tomando como unidad de referencia los centros educativos. La conformación de la muestra de centros de Educación Primaria participantes en el estudio partió de las siguientes variables de segmentación: provincia, garantizando una representatividad de las cuatro provincias gallegas (A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra); contexto territorial (Zona Densamente Poblada, ZDP; Zona Intermedia, ZIP –alta, intermedia o baja–; Zona Poco Poblada, ZPP –alta, intermedia o baja–; IGE, 2015); titularidad del centro, teniendo en cuenta que la relación entre públicos y privados sigue la proporción de 7:3 (de cada 10, 7 son públicos y 3 son privados); y curso de escolarización (de 1º a 6º de Educación Primaria).

Las familias con hijos e hijas que presentan alguna Necesidad Específica de Apoyo Educativo (n=127) representan un 6,2% de la distribución de la muestra total. Siguiendo la clasificación que hace la actual legislación española en materia educativa -LOMCE en su artículo 71.2- el término NEAE agrupa al alumnado que presenta: necesidades educativas especiales (NEE); dificultades específicas de aprendizaje (DEA); trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH); altas capacidades intelectuales (AC), incorporación tardía al sistema educativo (IT) y/o condiciones personales o de historia escolar (CP-HE). Así, la distribución de familias de la muestra con hijos e hijas con alguna NEAE queda reflejada del siguiente modo: 40,3% (n=50) con TDAH, 28,2% (n=35) con NEE, 12,1% (n=15) con DEA, 4% (n=4) con AC y 3,5% (n=4) con CP-HE; en cuanto a las familias del alumnado que se han incorporado tardíamente al sistema educativo (IT) no existe representatividad. Además, cabe

destacar que existe un grupo de familias con hijos e hijas que, presentando algún tipo de necesidad, sus progenitores no llegan a especificarlo, recibiendo la denominación de "otras" (12,1%, n=15).

De forma específica, respecto al subtipo de problemática en cada una de las NEAE mencionadas (excepto en lo que respecta a las altas capacidades intelectuales (AC) y a las condiciones personales o de historia escolar (CP-HE) dónde no se han señalado subtipos), se observa que en relación al TDAH, existe un predominio de niñas y niños con déficit de atención e hiperactividad (50%, n=25), seguido de quienes tienen únicamente problemas de atención (34%, n=17) y problemas de hiperactividad (26%, n=8). En lo tocante a las NEE, predominan las dificultades derivadas de una discapacidad intelectual (40%, n=14), motórica (23%, n=8) o trastorno generalizado del desarrollo (TGD) (14,3%, n=5); el resto de menores que forman parte de este grupo se distribuyen en dificultades derivadas de discapacidades auditivas (8,6%, n=3), visuales (6%, n=2), intelectual y motórica (6%, n=2) y visual y auditiva (3%, n=1). En cuanto a las DEA, la mayoría se asocian a la lectura, como por ejemplo la dislexia (60%, n=9), seguidas de las dificultades vinculadas al lenguaje, como por ejemplo disfasia (40%, n=4).

La localización de los centros se hizo al azar, realizándose un contacto espontáneo y aleatorio. La asignación de grupos -en los cursos de referencia- en cada centro también se llevó a cabo aleatoriamente. Se trató de llegar a 3.400 familias, quedando la muestra configurada finalmente por 2037; siendo esta una tasa de respuesta satisfactoria (la mortalidad se aproxima al 37%). Este nivel de participación garantiza la representatividad de los resultados para el perfil de familias estudiado, que son extrapolables para el conjunto de familias gallegas con hijos e hijas en esta etapa

educativa, quedando fijado el nivel de error en el 2,2% y el nivel de confianza en el 95,5%.

El instrumento de investigación utilizado ha sido un cuestionario, elaborado *ad hoc* para familias (padres o madres) con hijas e hijos escolarizados en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia y que cuenta con cinco bloques temáticos (datos personales, conciliación, tiempos compartidos y tiempos libres, recursos y servicios comunitarios, y ocio, actividad física y salud). El trabajo de campo de dicha investigación se desarrolló durante los meses de marzo y abril del curso académico 2014-2015, donde integrantes del equipo investigador entregaron en las aulas en el transcurso de la jornada lectiva los cuestionarios, solicitando al alumnado que llevara éste a sus familias y lo devolviera cubierto en el plazo de una semana. En este proceso se contó con la colaboración de los equipos directivos y del profesorado de los centros educativos que motivaron la participación de las familias en el estudio.

El análisis de los datos recogidos se ha realizado con el programa informático IBM SPSS Statistics (versión 20.0 para Windows). Así, para determinar las características de la muestra se ha llevado a cabo un análisis de carácter descriptivo (porcentajes, medias y desviaciones típicas) y para la comparación entre variables se ha optado por la prueba Chi Cuadrado.

Los datos que se presentan toman como referencia, de un lado, el bloque temático denominado "datos personales", en concreto la cuestión en la que se le pregunta a la persona que cubre el cuestionario si alguno de sus hijos o hijas tiene algún tipo de discapacidad, trastorno y/o necesidad educativa, solicitándole -en caso afirmativo- la tipología, así como la edad del niño o niña. De otro lado, el bloque "conciliación", específicamente en lo que se refiere a conocer el grado de acuerdo en una escala tipo



Likert (donde 1= totalmente en desacuerdo y 4= totalmente de acuerdo) con diversas afirmaciones vinculadas a la armonización de los tiempos personales, familiares y laborales. Y, por último, el bloque “recursos y servicios comunitarios” centrado en conocer la frecuencia con la que las familias utilizan diversas alternativas cuando tienen dificultades de tiempo para atender a sus descendientes (mediante una escala tipo Likert donde 1= ninguna frecuencia y 4= mucha frecuencia), así como aquéllas que facilitarían la organización de su vida cotidiana de acuerdo a la misma escala pero, donde el valor 1, se refiere a que no se percibe como necesario el programa o recurso y el 4, alude a una elevada necesidad por parte de las familias de servicios y recursos para la atención de la infancia (iniciativas municipales, programas ofertados en el propio centro educativo, actividades extraescolares, etc.).

## 4. Resultados

A continuación se exponen los principales resultados obtenidos en la investigación analizando las dificultades que perciben las familias del alumnado con NEAE para la conciliación de sus tiempos familiares, personales y laborales; así como los recursos y servicios que utilizan y/o podrían facilitar la atención a sus hijas e hijos fuera del horario lectivo en los propios centros educativos en los que están escolarizados, en sus lugares de residencia o mediante la ayuda prestada por sus familiares y redes de proximidad (vecinos, amigos, etc.). En consonancia con los objetivos que orientan este trabajo, los resultados se agrupan en dos bloques temáticos diferenciados: a) la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias que atienden a la diversidad; b) los recursos y servicios que utilizan para la atención de sus hijos e hijas y otras alternativas que pueden contribuir a la organización de su vida diaria.

#### **4.1. Conciliación de los tiempos cotidianos de las familias que atienden a la diversidad**

En lo que sigue, se valora la incidencia que tienen las diferentes NEAE anteriormente mencionadas sobre la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011); un índice que se presenta agrupado en tres dimensiones correspondientes con un nivel de conciliación alto, medio o bajo.

**Tabla 1**  
**Incidencia del tipo de NEAE sobre la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal**

Nivel de conciliación	NEE	DEA	TDAH	AC	CP-HE	Otras
Bajo	35,3%	8,8%	35,3%	5,9%	2,9%	11,8%
Medio	22,2%	14,8%	48,1%	1,9%	3,7%	9,3%
Alto	26,3%	15,8%	31,6%	5,3%	5,3%	15,8%

Los resultados, expresados en porcentajes sobre el total (véase Tabla 1), evidencian la incidencia moderada de las NEAE del alumnado de Primaria (n=127) en la organización de los tiempos cotidianos, ya que no existen grandes diferencias entre las familias cuyo nivel de conciliación es bajo, medio o alto. No obstante, se observa una mayor dificultad para la conciliación en las familias del alumnado con necesidades educativas especiales y trastorno por déficit de atención e hiperactividad, al presentar más de un 30% de las mismas un nivel bajo de conciliación.

Con todo, cabe destacar que la asociación entre las necesidades específicas de apoyo educativo y el índice de conciliación no es significativa ( $\chi^2_{10} = 5,146$ ;  $p > 0,05$ ), por lo que no es posible afirmar que la existencia de un hijo o hija con NEAE incida

negativamente en la conciliación. Una situación que apunta a la existencia de otros factores (apoyo de familiares, recursos y servicios municipales disponibles, etc.) que influyen en la organización y sincronización de los tiempos cotidianos de dichas familias.

**Tabla 2**

**Grado de acuerdo de las familias sobre cinco ítems de la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal**

Conciliación de la vida familiar, laboral y personal	En desacuerdo	De acuerdo
Tengo dificultades para armonizar mi trabajo, cuidar de mi familia y disfrutar de mi tiempo libre	36,2%	63,8%
Tengo que renunciar a mi tiempo libre para atender a las responsabilidades del trabajo	49,0%	51,0%
Tengo tiempo suficiente para mí mismo/a	72,4%	27,6%
Soy capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria	62,4%	37,6%
Estoy satisfecho/a con mi organización de los tiempos de trabajo, para la familia y para mí mismo/a	55,1%	44,9%

**Nota. Estimación a partir de los datos porcentuales agrupados en dos grupos: "En desacuerdo" -totalmente en desacuerdo/en desacuerdo- y "De acuerdo" -totalmente de acuerdo/de acuerdo-.**

Haciendo referencia a la percepción de los adultos encuestados (n=127) sobre diferentes aspectos referidos a la conciliación de sus tiempos destaca la visión negativa que tienen los progenitores acerca de la armonización de su trabajo, del cuidado de la familia y el disfrute de su tiempo libre (véase Tabla 2); aproximándose al 64% los padres y madres que manifiestan la existencia de dificultades para la consecución de una relación equilibrada entre las tres esferas mencionadas. Una situación que se constata cuando se les pregunta por el tiempo que disponen para sí

mismos, pues un elevado porcentaje de las personas encuestadas –un 72,4%– indican que el tiempo del que disponen para sí mismos es insuficiente. Hecho que resulta preocupante si tenemos en cuenta las potencialidades formativas y de realización personal implícitas en la vivencia de experiencias de ocio que respondan a los intereses particulares, no siempre coincidentes con los gustos de los demás miembros de la familia.

Considerando las opiniones de las familias con hijas e hijos con NEAE sobre estos cinco ítems, según la tipología de necesidad específica de apoyo educativo se observa que (véase Tabla 3) más de la mitad de las familias del alumnado que presenta alguna NEE -71%- reconocen que tienen dificultades para armonizar sus tiempos cotidianos y, en consecuencia, para alcanzar sus objetivos personales, familiares y laborales de un modo satisfactorio -62,5%-. De ahí que la mayoría de estas familias - 72%- afirmen que no tienen tiempo suficiente para sí mismas, manifestándose insatisfechas con la organización de sus tiempos.

En lo que respecta a las familias cuyas hijas o hijos presentan DEA, la divergencia de opiniones entre aquellas que están conformes o en desacuerdo con las variables que se presentan es muy pequeña, excepto en relación a la organización de los tiempos cotidianos donde se manifiesta una percepción coincidente altamente positiva; siendo un 86,7% las familias que afirman sentirse satisfechas. Una situación divergente respecto a las familias de menores que presentan TDAH que, al igual que en el caso de aquéllas cuyos hijos e hijas presentan una NEE, más de la mitad de las respuestas apuntan a la existencia de dificultades para armonizar sus tiempos cotidianos -61,7%-, así como para lograr sus objetivos personales, familiares y laborales de un modo satisfactorio -64%-. Sin embargo, y a pesar de que no es una

diferencia muy elevada, algo más de la mitad de las respuestas obtenidas coinciden en afirmar que no necesitan renunciar a su tiempo libre para atender a sus responsabilidades laborales -54,2%-. Un dato que resulta llamativo si tenemos en cuenta que, excepto ocho personas, las treinta y ocho restantes señalan que no tienen tiempo suficiente para sí mismas.

**Tabla 3**

**Opinión de las familias sobre cinco ítems de la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal teniendo en cuenta la NEAE asociada**

Conciliación de la vida familiar, laboral y personal	Grado de acuerdo	NEE n=35	DEA n=15	TDAH n=50	AC n=4	CP-HE n=4	Otras n=15
Tengo dificultades para armonizar mi trabajo, cuidar de mi familia y disfrutar de mi tiempo libre	En desacuerdo	29,0%	40,0%	38,3%	50,0%	25,0%	33,3%
	De acuerdo	71,0%	60,0%	61,7%	50,0%	75,0%	66,7%
Tengo que renunciar a mi tiempo libre para atender a las responsabilidades del trabajo	En desacuerdo	43,4%	53,3%	54,2%	50,0%	25,0%	41,7%
	De acuerdo	56,6%	46,7%	45,8%	50,0%	75,0%	58,3%
Tengo tiempo suficiente para mí mismo/a	En desacuerdo	72,0%	60,0%	82,6%	80,0%	75,0%	50,0%
	De acuerdo	28,0%	40,0%	17,4%	20,0%	25,0%	50,0%
Soy capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria	En desacuerdo	62,5%	60,0%	64,0%	60,0%	25,0%	58,3%
	De acuerdo	37,5%	40,0%	36,0%	40,0%	75,0%	41,7%
Estoy satisfecho/a con mi organización de los tiempos de trabajo, para la familia y para mí mismo/a	En desacuerdo	65,7%	13,3%	66,7%	80,0%	50,0%	33,3%
	De acuerdo	34,3%	86,7%	33,3%	20,0%	50,0%	66,7%

**Nota. Estimación a partir de los datos porcentuales agrupados en dos grupos: "En desacuerdo" -totalmente en desacuerdo/en desacuerdo- y "De acuerdo" -totalmente de acuerdo/de acuerdo-.**

En relación a las familias de los niños y niñas que presentan AC, el 80% coinciden en señalar que no tienen tiempo suficiente para ellas mismas, manifestando una elevada insatisfacción con la organización de los tiempos de su vida diaria. Además, un 60% manifiesta una visión negativa respecto a la consecución de sus metas personales, familiares y laborales. No obstante, no existen diferencias respecto a la consideración de que se tienen, o no, dificultades de armonización de los tiempos cotidianos, así como tampoco en relación a las concesión de los tiempos libres para responder de modo satisfactorio a las exigencias laborales, ya que en ambos casos dos de los cuatro progenitores que respondieron al cuestionario se manifestaron “en desacuerdo” y otros dos “de acuerdo”.

Por último, continuando con el análisis según la tipología de necesidad específica de apoyo educativo, el 75% de las familias del alumnado con CP-HE consideran que se encuentran con dificultades en la conciliación de sus tiempos, afirmando que tienen que renunciar a su tiempo libre para poder atender a las responsabilidades laborales y percibiendo que no cuentan con tiempo personal suficiente. Con todo, a pesar de que no existe diferencia entre aquellas personas que están satisfechas con la armonización de sus tiempos y las que no lo están, tres de las cuatro personas que conforman esta submuestra consideran que son capaces de alcanzar satisfactoriamente objetivos relativos a diversos ámbitos de su vida laboral, personal y familiar.

En la misma línea se enmarcan las respuestas de las familias cuyos hijos e hijas presentan otras dificultades. Aunque en el conjunto de este último grupo no existe un posicionamiento mayoritario respecto a disponer o no de tiempo suficiente para uno mismo, un 58,3% señala que las responsabilidades laborales van en beneficio de sus tiempos libres, considerando (con este mismo valor porcentual) que no son capaces

de conseguir sus metas satisfactoriamente. No obstante, más de la mitad de las quince personas que conforman esta submuestra -66,7%-, perciben que no tienen dificultades en la organización de los tiempos de su vida diaria, sintiéndose satisfechas con la armonización que hacen de los mismos.

En líneas generales las percepciones de las familias con independencia del tipo de NEAE que presente la infancia son similares, ya que más de la mitad de las madres o padres que conforman cada uno de los "grupos" consideran que tienen dificultades para armonizar sus tiempos cotidianos, coincidiendo en que no disponen de tiempo suficiente para ellas mismas y sintiéndose incapaces de alcanzar sus metas personales, familiares y laborales con satisfacción. Sin embargo, se aprecian diferencias en relación a la renuncia de tiempo libre para afrontar las responsabilidades laborales y a la satisfacción global de los progenitores con la organización de los tiempos.

Particularmente, en cuanto a la renuncia a los tiempos de libre disposición que realizan las familias para atender las responsabilidades del trabajo, existen diferencias significativas en función del tipo de NEE ( $\chi^2_{39}=58,279$ ;  $p<0,05$ ) que deben tomarse con cautela, siendo las familias del alumnado con trastorno generalizado del desarrollo quienes manifiestan de forma mayoritaria -75%- que están totalmente de acuerdo con esta afirmación. De este hecho se infiere que los adultos ven limitadas sus posibilidades de disfrutar del ocio debido a las responsabilidades laborales, a las que se añaden las familiares relacionadas con la atención al niño o niña con esta necesidad. Partiendo de la concepción del ocio desde una perspectiva humanista que lo concibe como una experiencia humana favorecedora del desarrollo integral de las personas con un fin en sí misma (Cuenca, 2011), la realidad que transmiten los datos

es preocupante; en tanto que refleja la presencia de condicionamientos negativos a nivel social, laboral, etc., a los que estas familias se tienen que enfrentar cotidianamente para sincronizar sus tiempos.

Asimismo, se presentan diferencias respecto a la satisfacción de los progenitores con la organización de los tiempos de trabajo, para la familia y para sí mismos considerando los subtipos de NEE ( $\chi^2_{39} = 59,316$ ;  $p < 0,05$ ), siendo los padres y madres del alumnado con discapacidad intelectual quienes presentan una mayor disconformidad con esta variable. Una situación que -sin obviar las limitaciones de la submuestra- se puede relacionar con el apoyo y estimulación que necesitan estos niños y niñas en las edades más tempranas para alcanzar un buen desarrollo posterior y la falta de servicios externos, lo cual intensifica las tareas de atención y cuidado que sus familias han de realizar.

Si prestamos atención a los ítems de la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal que directamente están vinculados al ámbito familiar, se observa en la Tabla 4 que hay cierta dificultad para la conciliación familiar, reconociendo que esta dedicación merma el tiempo personal (75,8%).



**Tabla 4**

**Grado de acuerdo de las familias sobre tres ítems de la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal directamente vinculados al ámbito familiar**

Conciliación de la vida familiar	En desacuerdo	De acuerdo
El trabajo dificulta el cuidado de mi familia	46,5%	53,5%
El cuidado de la familia limita el tiempo que tengo para mí mismo/a	24,2%	75,8%
Tengo tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia	52,5%	47,5%

**Nota. Estimación a partir de los datos porcentuales agrupados en dos grupos: "En desacuerdo" -totalmente en desacuerdo/en desacuerdo- y "De acuerdo" -totalmente de acuerdo/de acuerdo-**

Por otra parte, si se tienen en consideración las opiniones de las familias encuestadas (n=127) en función de la tipología de NEAE que presentan sus hijos (véase Tabla 5), los datos evidencian los múltiples desafíos que ha de afrontar la esfera familiar en la atención y cuidado de un menor con discapacidad, enfermedad crónica y/o necesidad educativa. En concreto, aquellas familias cuyos hijos e hijas presentan NEE u otras dificultades, señalan que el tiempo de trabajo es un hándicap para el cuidado de su familia -67,7% y 66,7%, respectivamente-, a la vez que son éstas las que afirman que no tienen tiempo suficiente para atender adecuadamente a su familia: un 59,4% de los progenitores de alumnado con NEE y un 54% de los que presentan otras dificultades. Por otra parte, aquellos cuyos hijos e hijas presentan AC y CP-HE (100%, respectivamente), TDAH (68,8%), NEE (67,8%) y DEA (60%) coinciden en señalar que su tiempo personal está limitado por las tareas de cuidado y atención al ámbito familiar.

**Tabla 5**

**Opinión de las familias sobre tres ítems de la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal directamente vinculados al ámbito familiar y teniendo en cuenta la NEAE asociada**

Conciliación de la vida familiar, laboral y personal	Grado de acuerdo	NEE n=35	DEA n=15	TDAH n=50	AC n=4	CP-HE n=4	Otras n=15
El trabajo dificulta el cuidado de mi familia	En desacuerdo	32,3%	60,0%	53,6%	50,0%	50,0%	33,3%
	De acuerdo	67,7%	40,0%	46,8%	50,0%	50,0%	66,7%
El cuidado de la familia limita el tiempo que tengo para mí mismo/a	En desacuerdo	32,2%	40,0%	31,2%	--	--	41,7%
	De acuerdo	67,8%	60,0%	68,8%	100%	100%	58,3%
Tengo tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia	En desacuerdo	59,4%	42,9%	50,0%	60,0%	50,0%	54,0%
	De acuerdo	40,6%	57,1%	50,0%	40,0%	50,0%	46,0%

**NOTA. Estimación a partir de los datos porcentuales agrupados en dos grupos: "En desacuerdo" -totalmente en desacuerdo/en desacuerdo- y "De acuerdo" -totalmente de acuerdo/de acuerdo-.**

Con todo, a pesar de las diferencias mencionadas, debe tenerse en cuenta -como ya se ha señalado- que la existencia de un hijo o hija que presenta alguna NEAE no correlaciona positivamente con el nivel de conciliación de la vida familiar, laboral y personal. Sin embargo, este hecho no es contrario a que la realidad de cuidados específicos a los que el entorno familiar del alumnado con alguna NEAE se tiene que enfrentar, influya en la existencia de mayores dificultades en lo que a la organización armónica de los tiempos cotidianos se refiere; repercutiendo en el bienestar de toda la

familia. En este sentido, como se indica en el siguiente apartado, la existencia de programas y servicios en los centros educativos (comedor, actividades extraescolares, etc.) y en el contexto comunitario para facilitar la conciliación de los tiempos de las familias del alumnado con NEAE resulta clave.

#### **4.2. Recursos y servicios comunitarios para la conciliación de los tiempos de las familias del alumnado con NEAE: usos y alternativas**

Tal y como se puede observar en la Tabla 6, cuando las familias tienen dificultades para la conciliación de sus tiempos recurren mayoritariamente al apoyo de familiares cercanos para el cuidado de la infancia. En este sentido, del total de familias encuestadas del alumnado con NEAE, en torno a un 56% afirma utilizar con bastante o mucha frecuencia este tipo de apoyo. Una situación que contrasta con la escasa ayuda que reciben de sus amistades y vecindad, al constatarse que un 36,2% de los progenitores participantes en el estudio -cuyos hijos/as presentan alguna NEAE- afirman no recurrir nunca a ellos y un 31,5% lo hacen con poca frecuencia. Este porcentaje se eleva respecto a la contratación de una persona externa para el cuidado de la infancia, siendo un 56,7% los progenitores que señalan no recurrir en ningún caso a este tipo de servicio. Unos hallazgos que pueden explicarse debido a diversos factores, entre ellos a la crisis económica en la que se ve inmersa nuestra sociedad desde hace varios años provocando que las personas tiendan a recurrir a familiares próximos -normalmente abuelas y abuelos- para el cuidado de la infancia y a la necesidad de que las personas externas contratadas cuenten con una formación especializada para la atención de determinados tipos de NEAE.

**Tabla 6**

**Frecuencia con la que las familias del alumnado con NEAE recurren al apoyo de familiares, a redes de proximidad (amigos o vecinos) o a la contratación de una persona para el cuidado de sus hijos**

Recursos y servicios	Ninguna frecuencia	Poca frecuencia	Bastante frecuencia	Mucha frecuencia	No existe
Apoyo de familiares	8,7%	24,4%	26%	29,9%	6,3%
Redes de proximidad	36,2%	31,5%	12,6%	5,5%	7,9%
Contratación persona externa	56,7%	7,9%	3,9%	6,3%	18,1%

A pesar del papel fundamental que desempeña el apoyo del entorno familiar en la compatibilización de los tiempos cotidianos de las familias que atienden a la diversidad, hay otros recursos y servicios de los que se hace una escasa utilización y que facilitan, o podrían facilitar, la organización de su vida diaria. Así, más allá de alternativas de cuidado de carácter individual –como las redes de proximidad y la contratación de una persona– cabe destacar los servicios o programas comunitarios, entre los cuales se encuentran los recursos o iniciativas municipales; los servicios ofertados desde el centro educativo donde los hijos e hijas de las familias encuestadas se han escolarizado (programa de madrugadores, actividades extraescolares, comedor, etc.); así como los servicios de las asociaciones (culturales, deportivas, de atención a personas con discapacidad, etc.) y del sector empresarial (programas de animación, parques de bolas y centros de ocio infantil, etc.).

Más allá de la escasa utilización que, de forma generalizada, realizan de esta última tipología de servicios y recursos, un dato que llama la atención (véase Tabla 7), es el elevado porcentaje de personas que señalan no utilizarlos nunca. Concretamente, en torno al 40% de la muestra indica que no emplea con ninguna frecuencia estos recursos y servicios: municipales (44,9%), asociaciones (43,3%) y servicios propios

del sector empresarial (37%); seguido por un 38,6% de familias que nunca utiliza los servicios que ofrece el centro escolar de sus hijos e hijas.

En esta realidad también puede influir el desconocimiento de estas iniciativas, su inexistencia en el contexto próximo, la falta de hábito en la utilización y participación en las mismas, la existencia de dificultades horarias o de desplazamiento, entre otros aspectos. Así como, particularmente en el caso de los recursos de carácter empresarial, la incidencia de problemáticas económicas.

**Tabla 7**

**Frecuencia con la que las familias del alumnado con NEAE utilizan recursos y servicios comunitarios para la conciliación**

Recursos y servicios	Ninguna frecuencia	Poca frecuencia	Bastante frecuencia	Mucha frecuencia	No existe
Municipales	44,9%	28,3%	8,7%	3,9%	7,1%
Del centro educativo	38,6%	14,2%	18,1%	16,5%	6,3%
De asociaciones	43,3%	10,2%	11,8%	6,3%	15,7%
Del sector empresarial	37%	29,1%	8,7%	2,4%	13,4%

Dentro de este panorama caracterizado de forma generalizada por el apoyo de los familiares cuando existen dificultades de tiempo para el cuidado de la infancia, destaca la utilización que las familias realizan de los servicios o programas que ofrecen los centros educativos (programas de madrugadores, actividades extraescolares, comedor...), siendo aproximadamente un 34,6% de las familias cuyos hijos/as presentan alguna NEAE las que afirman utilizarlos con bastante o mucha frecuencia. En este sentido, se ha de señalar el importante papel que tienen los centros escolares en la organización de los tiempos cotidianos, especialmente en un

contexto como el gallego en el que la jornada escolar única en horario de mañana se ha generalizado en Educación Primaria. Una distribución temporal difícilmente compatible con las responsabilidades familiares y laborales y que puede introducir desigualdades sociales en función de las alternativas de las que se disponga y se haga uso durante las tardes. Ante esta realidad, deben iniciarse acciones socioeducativas orientadas a favorecer que la ciudadanía conozca los diversos recursos y servicios de su comunidad, así como a fomentar su participación en los mismos por parte del alumnado con NEAE; ya que se trata de alternativas que apoyan la atención a la infancia, incidiendo positivamente en su desarrollo integral.

No obstante, las familias participantes en el estudio cuyos hijos e hijas presentan alguna NEAE se muestran conformes con el horario escolar de mañana (véase Tabla 8) pues un 58,2% de ellas coinciden en señalar que ésta resultaría una alternativa bastante y muy necesaria para facilitar la organización de sus tiempos cotidianos. Al mismo tiempo que un 50,4% considera que no necesitaría que el horario del centro escolar fuese por la mañana y por la tarde para favorecer la armonización de su vida diaria. Ante este panorama, resulta sorprendente que un porcentaje elevado (66,9%) de estas familias señalen que no precisan del recurso de madrugadores (programa de apoyo a los padres y madres que les permite dejar a sus hijos/as en el colegio una hora y media antes del inicio de las clases) o el servicio de transporte escolar (61,4%); una situación que habría que relacionar con variables como el lugar de residencia, el tipo de jornada laboral o las condiciones de trabajo, entre otros aspectos, para poder analizarla con una mayor profundidad.

**Tabla 8**

**Alternativas que facilitarían la organización de la vida diaria de las familias del alumnado con NEAE**

Recursos y servicios	No las necesito	Poco necesarias	Bastante necesarias	Muy necesarias
Actividades extraescolares	19,7%	40,2%	26%	8,7%
Madrugadores	66,9%	12,6%	5,5%	4,7%
Comedor escolar	34,6%	16,5%	11,8%	32,3%
Transporte escolar	61,4%	6,3%	9,4%	16,5%
Apertura escuela fin de semana y vacaciones	60,6%	11,8%	11,8%	9,4%
Horario escolar solo mañana	18,9%	14,2%	15,7%	42,5%
Horario escolar mañana y tarde	50,4%	10,2%	11%	15%
Servicios municipales	22,8%	34,6%	17,3%	19,7%

La valoración que las familias objeto de estudio realizan sobre la distribución del horario escolar hace comprensible que consideren bastante o altamente necesarias para la conciliación, alternativas como la oferta de actividades extraescolares (34,7%), el comedor escolar (44,1%) y los servicios municipales como bibliotecas, ludotecas o escuelas deportivas (37%), ya que se trata de recursos que fundamentalmente atienden a la infancia en aquellas franjas horarias en las que, como consecuencia de las responsabilidades laborales, sus progenitores no tienen disponibilidad para ocuparse de ellos y ellas.

Por lo tanto, queda evidenciado que estos recursos constituyen una alternativa de gran relevancia para uno de los principales problemas a los que tienen que hacer frente diariamente las familias que trabajan: la incompatibilidad entre su horario laboral y el del colegio. Este hecho ha impulsado que, desde hace algunos años,

diversas consejerías y concejalías de educación hayan puesto en marcha programas de subvenciones destinados a las asociaciones de madres y padres del alumnado, con la finalidad de financiar este tipo de servicios y programas que facilitan la conciliación de su vida laboral y familiar, al tiempo que se ha ampliado la oferta municipal especialmente en lo referido a las vacaciones escolares.

En esta línea, un aspecto que resulta preocupante respecto a las alternativas que facilitan la organización de la vida diaria de las familias, es que en beneficio de la armonización de los tiempos personales, familiares y laborales de las personas adultas, se esté dejando a un lado el interés superior del menor. De ahí la relevancia de que las medidas de conciliación no estén orientadas única y exclusivamente hacia la oferta de espacios en los que la infancia pueda “estar” mientras sus progenitores trabajan, sino que en una sociedad caracterizada por los ritmos de vida apresurados, donde el trabajo se constituye como un pilar fundamental, también son necesarias iniciativas orientadas a una distribución temporal diferente, que permitan el disfrute de tiempos personales y compartidos en familia. Se trata, como afirman Buxarrais y Escudero (2014), de democratizar la vida cotidiana en familia situando en el núcleo del proyecto de familia el valor de la corresponsabilidad; una cuestión que concierne a toda la sociedad.

## 5. Conclusiones

Las oportunidades de participación –en la esfera pública y privada– de mujeres y hombres, madres y padres, es un elemento determinante en el bienestar de las personas. Una realidad en la que, fruto de una tradición eminentemente patriarcal, las



mujeres generalmente están relegadas a un segundo plano; hecho que se evidencia en que la progresiva incorporación de las mujeres al mercado laboral (trabajo remunerado) no ha ido acompañada de forma correlativa por la participación de los hombres en las tareas domésticas y de cuidado (Guirao, 2011). Así, en las familias gallegas, son ellas las responsables de la planificación, organización y realización de las tareas propias del ámbito privado (Caballo, Gradaílle y Merelas, 2012).

La necesaria corresponsabilidad familiar y conciliación de los tiempos cotidianos que se deriva de esta situación se ve afectada -junto con el tipo de familia, la situación laboral o los ingresos económicos- por las necesidades educativas que sus hijos e hijas presenten. En esta línea, diversos estudios como los de Britner, Morog, Pianta y Marvin (2003), Feldman y otros (2007), Ho y Keiley (2003) o el de Lee (2013) se han centrado en las situaciones de estrés y riesgo de depresión que sufren las personas con hijas e hijos con algún tipo de discapacidad. Más allá de la significación positiva que tiene el desarrollo de estas investigaciones precedentes, sobre todo, respecto a la visibilización de colectivos frecuentemente olvidados, apenas se tiene conocimiento de investigaciones que profundicen en la organización de los tiempos de la vida diaria de las familias cuyos hijos e hijas presentan una necesidad específica de apoyo educativo y sus relaciones con el ámbito educativo y social. Este hecho permite corroborar que la literatura existente es escasa en lo referido al estudio de las posibles interrelaciones entre el concepto de conciliación y el de diversidad, entendiendo este último en un sentido amplio (Parrilla, 2013) en tanto hace referencia a distintos sujetos y acciones. En consecuencia, es preciso que se superen términos con connotaciones negativas y estigmatizantes como "hijos discapacitados" o "hijos con necesidades educativas especiales", utilizando una terminología actual más acorde con el principio de equidad formulado por la legislación educativa vigente, a fin de que todo el alumnado pueda

alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales en la etapa en que se encuentra.

De este modo, desde una perspectiva crítica y reflexiva, el trabajo realizado ha querido “dar luz” a las diversidades, una realidad con la que convivimos diariamente aunque no siempre podamos percibirla. Particularmente, los análisis realizados se han centrado en la visión de los progenitores de alumnado que presenta NEAE respecto a la armonización de sus tiempos cotidianos, en tanto que la complejidad intrínseca a la conciliación y corresponsabilidad familiar, más allá de incidir en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, repercute en el desarrollo y bienestar de la infancia.

Así, teniendo como horizonte conocer si la calidad de vida de las familias podría estar condicionada por las necesidades de sus hijas e hijos escolarizados en Educación Primaria, se ha indagado en cómo es la relación trabajo-familia, con qué tiempo cuentan los adultos para sí mismos, la satisfacción con la organización de sus tiempos cotidianos, la repercusión que sobre esta condición tienen los recursos y servicios comunitarios como alternativas que están a su alcance, etc.

Un primer hallazgo que se desprende del estudio desarrollado tiene que ver con la tipología de necesidades que ocupan las aulas de los centros de Educación Primaria en el territorio gallego. De las familias participantes en el estudio cuyos hijos o hijas presentan alguna NEAE (n=127), los escolares con TDAH son el grupo más numeroso (40,3%), seguido del alumnado con NEE (28,2%); siendo estas mismas familias en quienes se observa una mayor dificultad para conciliar sus tiempos. Con todo, no parece existir una relación significativa entre la variable “familias con hijos o hijas con necesidades específicas de apoyo educativo” y la relativa al “índice de conciliación”

formulado por Fraguera, Lorenzo y Varela (2011). Sin existir dicha significatividad entre las variables mencionadas, los datos son unánimes al poner en relación las dificultades derivadas de un disfrute equitativo de los tres ámbitos fundamentales en la vida de las personas. De este modo, sin negar la existencia de dificultades y en medio de los múltiples desafíos que las familias deberán afrontar en busca de una buena calidad de vida, los resultados obtenidos muestran el lado más amable de la conciliación ante la atención a la diversidad.

Por otra parte, se ha estudiado la utilización que el colectivo objeto de estudio hace de los recursos y servicios comunitarios, así como su consideración acerca de cuáles serían algunas de las alternativas que podrían facilitar la conciliación de sus tiempos. Los servicios de apoyo familiar son cruciales en la mejora de la calidad de vida, tanto de los progenitores como de los menores, al permitirles llevar a cabo una vida más normalizada (Vives, 2007); pero más allá de su consideración como medidas compensatorias de desigualdades sociales (centrada en una perspectiva adultocéntrica), debe destacarse el papel fundamental que algunos de estos recursos comunitarios tienen respecto a la inclusión social de la infancia, al favorecer el disfrute de tiempos compartidos con otros niños y niñas.

Desde esta perspectiva, el hecho de que en torno a un 56% de estas familias afirmen recurrir con bastante y mucha frecuencia al apoyo familiar cuando tienen dificultades de tiempo para atender a sus hijas e hijos, más allá de ser un dato positivo -en tanto que fortalece los vínculos afectivos en su contexto más próximo- también tiene una cierta connotación negativa si nos centramos en que solo el 12,6% utiliza las iniciativas municipales (bibliotecas, ludotecas, etc.) y el 18,1% los servicios de las asociaciones; una perspectiva que se incrementa más aún si se tiene en cuenta

que un 37% señala que este tipo de alternativas facilitarían bastante-mucho la organización de su vida diaria. Una situación que contrasta con lo que, según Fraguela, Lorenzo, Merelas y Varela (2013), ocurre en aquellas familias cuyos hijos e hijas están en etapas educativas posteriores (educación secundaria), quienes -sin especificar si presentan alguna NEAE- manifiestan que los principales apoyos a los que acuden son a los recursos ofertados por entidades no escolares.

La información obtenida nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de que se emprendan cambios sociales en esta línea, orientados a favorecer una mayor utilización de los recursos y servicios que ofrece la comunidad (mediante acciones formativas, informativas y de concienciación) y no tanto de creación de nuevas iniciativas, puesto que según los datos analizados el porcentaje de familias que señalan que éstos servicios no existen en su entorno es bajo. Así, también sería relevante profundizar en la programación socioeducativa que ofrecen estos recursos, en tanto que la escasa participación en los mismos puede deberse a que dicha oferta no responde a las necesidades e intereses de las familias encuestadas ni de la infancia. Por ello, se considera fundamental este proceso de transformación -respecto a los recursos y servicios comunitarios- no sólo porque varios progenitores los consideran necesarios, sino fundamentalmente, porque se constituyen como un elemento fundamental en el camino hacia la inclusión social de la infancia y la igualdad de oportunidades de toda la ciudadanía.

Las familias son una pieza clave en los procesos de inclusión social, en tanto que la organización que hagan de los tiempos cotidianos influirá en el desarrollo integral y en el bienestar de la infancia. Sin embargo, a pesar de que generalmente se considera la conciliación de los tiempos de la vida diaria como una responsabilidad que afecta de

forma particular a cada familia –en función de sus circunstancias– en el proceso de armonización de los tiempos personales, familiares y laborales, las políticas públicas de carácter familiar y laboral así como las iniciativas socioeducativas que se emprendan por parte de diferentes colectivos son primordiales; ya que en base a ellas se facilitará o se limitará una organización más equilibrada de los ritmos de vida diarios.

De este modo, coincidimos con Caballo, Gradaílle y Merelas (2012: 200) en que el reto –en el desarrollo de democratizar el uso de los tiempos y mejorar la calidad de vida de las personas– está “en transformar determinadas estructuras sociales, culturales y laborales que permitan valorar en un plano de igualdad los cuidados y los trabajos ‘remunerados’”, de modo que se favorezca un mayor bienestar y satisfacción en todas las personas que integran cada unidad familiar.

En este sentido, es preciso indagar acerca de las dificultades de organización temporal a las que las familias deben hacer frente respecto al cuidado de la infancia con NEAE, teniendo en cuenta que la educación inclusiva es una responsabilidad de toda la ciudadanía que implica no sólo al entorno familiar, sino también a los centros escolares, a las iniciativas comunitarias, al sector empresarial, etc. De ahí la necesidad de asumir una responsabilidad conjunta en la gestión de los tiempos propios y compartidos y la apuesta que han de hacer los poderes públicos por servicios comunitarios que contribuyan a la conciliación familiar y laboral, especialmente, de aquellas familias cuyos hijas e hijos presentan una necesidad específica de apoyo educativo.

Todas y todos debemos implicarnos en el desafío que supone trabajar en la construcción de una sociedad más inclusiva –proceso en el que la existencia de una

distribución armónica entre los tiempos personales familiares y laborales es clave- a fin de promover el desarrollo integral de la infancia y sus familias, garantizando el disfrute de una vida digna en igualdad de condiciones.

## 6. Bibliografía

Al-Yagon, M. y Gali, R. (2008). Work-family relations among mothers of children with learning disorders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 91-107. doi: 10.1080/08856250801946202

Borràs, V., Torns, T. y Moreno, S. (2007). Las políticas de conciliación: políticas laborales *versus* políticas de tiempo. *Papers*, 83, 83-96.

Brinckmann, W.E. y Wildgen, J.S. (2003). Desafíos para los estudiosos del turismo: la construcción de la "sociedad inclusiva" y del "turismo accesible". *Cuadernos de Turismo*, 11, 41-58. Recuperado de <http://revistas.um.es/turismo/article/view/19621/18991>

Britner, P.A., Morog, M.C., Pianta, R. y Marvin, R.S. (2003). Stress and coping: a comparison of self-report measures of functioning in families of young children with cerebral palsy or no medical diagnosis. *Journal of Child and Family Studies*, 12(3), 335-348.

Buxarrais, M.R. y Escudero, A. (2014). Ocio en familia: una estrategia para promover el valor de la corresponsabilidad en la familia. En M.R. Buxarrais y M. Burguet, *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética* (pp. 105-128). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Caballo, M<sup>a</sup>.B., Gradaílle, R. y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-202.

Connolley, S. y Sarromaa, R. (2009). Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love for equality than for liberty. *European Journal Of Special Needs Education*, 24(3), 231-243.

Crisol, E., Martínez, J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 254-270.

Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 25-40.

Directiva 96/34/CE, del Consejo de 3 de junio de 1996 relativa al Acuerdo marco sobre el permiso parental celebrado por la UNICE, el CEEP y la CES. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, L 145: 0004-0009, 19 de junio de 2006.

Echeíta, 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(1), 26-46. Recuperado de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/n12completo.pdf>

Feldman, M., McDonald, L., Serbin, L., Stack, D., Secco, M.L. y Yu, C.T. (2007). Predictors of depressive symptoms in primary caregivers of young children with or at risk for developmental delay. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 51(8), 606-619. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00941.x



Forest, M. y Pearpoint, J. (1997). Inclusão: um panorama maior. En M.T.E. Mantoan (Org.), *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp.137-141). São Paulo: Memnon.

Fraguela, R., Lorenzo, J.J. y Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446.

Fraguela, R., Lorenzo, J.J., Merelas, T. y Varela, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en educación secundaria obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 431-446. doi: 10.6018/rie.31.2.167001

Guirao, C. (2011). Nuevas formas de relación trabajo productivo y sociedad: La conciliación de la vida familiar y social. *Prisma Social*, 6, 118-146.

Ho, K.M. y Keiley, M.K. (2003). Dealing with denial: A systems approach for family professionals working with parents of individuals with multiple disabilities. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11(3), 239-247. doi: 10.1177/1066480703251891

IGE. (2015). *Panorama rural-urbano*. Instituto Galego de Estatística. Recuperado de [http://www.ige.eu/web/mostrar\\_seccion.jsp?idioma=gl&codigo=0701](http://www.ige.eu/web/mostrar_seccion.jsp?idioma=gl&codigo=0701)

Jung, S. y Appelmbaum, E. (2010). Work-life balance in extraordinary circumstances. *Journal of Women, Politics & Policy*, 31(4), 313-333. doi: 10.1080/1554477X.2010.517156

Lee, J. (2013). Maternal stress, well-being, and impaired sleep in mothers of children with developmental disabilities: a literature review. *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 4255–4273. doi: 10.1016/j.ridd.2013.09.008.

Lee, Y.J, Park, H. y Recchia, S. (2015). Embracing each other and growing together: redefining the meaning of caregiving a child with disabilities. *Journal of Child & Family Studies, 24*(12), 3662-3675.

Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. *Boletín Oficial del Estado, 266*: 38934-38942, de 6 de noviembre de 1999.

Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado, 228*: 31571-31580, de 21 de septiembre de 2004.

Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia. *Boletín Oficial del Estado, 119*: 21356-21377, de 18 de mayo de 2007.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado, 106*: 17158-17207, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado, 71*: 12611-12645, de 23 de marzo de 2007.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado, 295*: 97858-97921, 10 de diciembre de 2013.

Li, A., Shaffer, J. y Bagger, J. (2015). The psychological well-being of disability caregivers: examining the roles of family strain, family-to-work conflict, and perceived

supervisor support. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(1), 40-49. doi: 10.1037/a0037878.

Maganto, C. y Maganto, J.M<sup>a</sup>. (2012). Comienza a conciliar. En J.M<sup>a</sup>. Maganto, *Programa Concilia. Concilia en tu vida. La conciliación de la vida personal, familiar y académico-laboral en adolescentes, jóvenes y adultos* (pp. 73-120). Madrid: Ediciones Pirámide.

Maganto, J.M<sup>a</sup>. y Etxeberria, J. (2012a). La corresponsabilidad como base de la conciliación. En J.M<sup>a</sup>. Maganto, *Programa Concilia. Concilia en tu vida. La conciliación de la vida personal, familiar y académico-laboral en adolescentes, jóvenes y adultos* (pp. 163-216). Madrid: Ediciones Pirámide.

Maganto, J.M<sup>a</sup>. y Etxeberria, J. (2012b). Las medidas de conciliación: Infórmate de las posibilidades. En J.M<sup>a</sup>. Maganto, *Programa Concilia. Concilia en tu vida. La conciliación de la vida personal, familiar y académico-laboral en adolescentes, jóvenes y adultos* (pp. 121-162). Madrid: Ediciones Pirámide.

Martínez-Figueira, M.E., Añel, M.E. y Raposo, M. (2012). Acciones para la inclusión del alumnado derivadas de la normativa en la comunidad autónoma gallega (España). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 134-148. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art9.pdf>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Plan integral de apoyo a la familia (2015-2017)*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/novedades/docs/PIAF-2015-2017.pdf>

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>

Parrilla, A. (2013). Presentación Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 7-13. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>

Rivero, A. (Dir.) (2005). *Conciliación de la vida familiar y la vida laboral: Situación actual, necesidades y demandas*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Samman, E., Presler-Marshall, E. y Jones, N. (2016). *Women's work. Mothers, children and the global childcare crisis*. London: Overseas Development Institute (ODI). Recuperado de <http://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/10333.pdf>

Sasaki, R.K. (1997). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>

UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.

Vives, L. (2007). Conciliar la vida familiar y laboral. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 38(1), 29-44.