

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



Título

La participación de padres con hijos con necesidades educativas especiales en la gestión inclusiva de una escuela

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

AUTOR

PILAR REBECA FAJARDO CHUMPITAZ

ASESOR:

CARMEN DEL PILAR DIAZ BAZO

JULIO, 2018

Agradecimiento

Especial agradecimiento al Todopoderoso por su constante presencia en cada etapa de mi vida, a la cuna familiar por su apoyo constante, en especial a mis progenitores Yolanda y Marcos por sembrar en mí las bases de una buena educación, a Yovana y Nancy, mis hermanas, que siempre están animándome en mi crecimiento profesional. A mi esposo Luis, por su constante paciencia y amor. A mi asesora Dra. Carmen Díaz Bazo por su constante exigencia y seriedad en la investigación. A mis familiares y amigos por su amistad y lecciones de vida.



RESUMEN

La relación familia-escuela es uno de los binomios básicos para la inclusión educativa. La naturaleza de esta unión y las maneras de participación de las familias son sinónimos de eficacia que benefician a la organización educativa en su conjunto, es decir, tanto al alumnado y al profesorado de la institución como a las propias familias (Ainscow, 2004).

Esta investigación analiza la participación de padres que tienen hijos con necesidades educativas especiales (NEE) en la gestión inclusiva de una escuela. Para tal fin, se plantean dos objetivos: describir las formas de participación de los padres en la gestión inclusiva de una escuela y determinar los aportes de los padres en la gestión inclusiva de una escuela.

La metodología del estudio se encuadra en la trayectoria de investigación “la escuela como organización educativa”; y considera el subtema “la participación e implicancias de las familias”. El enfoque seguido es cualitativo y de tipo empírico, mientras que el nivel de investigación es descriptivo. La entrevista semiestructurada es la técnica que se utilizó como instrumento para recopilar los aportes de los informantes; y la información recogida fue sistematizada para su posterior análisis.

Como resultado del análisis se confirma que, en general, los padres de familia con hijos con NEE sí encuentran formas de participar en la gestión inclusiva de la escuela, pero aún desconocen todos los mecanismos que pueden aprovechar para ejercer dicha participación. Además, se confirma que su nivel de colaboración se encuentra condicionado tanto por el nivel de avance que presentan sus hijos con NEE como por la relación que llegan a establecer con las autoridades escolares.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. MARCO CONCEPTUAL: LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES CENTRADO EN EL CONTEXTO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA	4
1.1 ORIGEN Y RAZÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	8
1.2 LA INTEGRACIÓN DENTRO DEL AULA COMO INDICADOR DE INCLUSIÓN	14
1.3 LA GESTIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	16
1.4 LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA: COMUNIÓN DE INTERESES	22
1.4.1 Las formas en que los padres participan en la escuela.....	25
1.4.1.1 Compromiso básico de la familia o parentalidad.....	26
1.4.1.2 Compromiso básico de la escuela o comunicación.....	27
1.4.1.3 Participación en la escuela o voluntariado.....	28
1.4.1.4 Compromiso en las actividades de aprendizaje en la casa.....	30
1.4.1.5 Participación en la toma de decisiones.....	32
1.4.2 La participación de los padres en las dimensiones institucionales	33
1.4.2.1 Dimensión organizacional	33
1.4.2.2 Dimensión administrativa	33
1.4.2.3 Dimensión comunitaria	34
1.4.2.4 Dimensión pedagógica curricular	36
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO.....	37
2.1 ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL	38
2.2 PROBLEMA, OBJETIVOS Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO.....	38
2.3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	39
2.4 LOS INFORMANTES.....	40
2.5 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN.....	41
2.5.1 Instrumento de recojo de información, diseño y validación	42
2.5.2 Medios para asegurar la ética en la investigación	44
2.5.3 Procedimiento para ordenar la información recogida.....	44
2.5.4 Técnicas para el análisis de la información	45

CAPÍTULO III. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	46
3.1 LA INCLUSIÓN DESDE LOS PADRES: INTEGRACIÓN DE SUS HIJOS...47	
3.2 FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA.....	50
3.2.1 Compromiso básico de la familiao parentalidad.....	50
3.2.2 Compromiso básico de la escuela o comunicación	51
3.2.3 Participación en la escuela o voluntariado.....	52
3.2.4 Compromiso en actividades de aprendizaje enla casa	54
3.2.5 Participación en la toma de decisiones	55
3.3 APORTES EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA	56
3.3.1 Aportes en la dimensión administrativa	56
3.3.2 Aportes en la dimensión organizacional	57
3.3.3 Aportes en la dimensión comunitaria.....	58
3.3.4 Aportes en la dimensión pedagógico-curricular	60
CONCLUSIONES	62
RECOMENDACIONES	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXO 1. MATRIZ DE COHERENCIA INTERNA.....	72
ANEXO 2. ACUERDO INFORMADO PARA EL COLABORADOR DE LA INVESTIGACIÓN.....	73
ANEXO 3. PROTOCOLO DE GUÍA SEMIESTRUCTURADA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIAS CON HIJOS CON NEE	74

INTRODUCCIÓN

En la gestión educativa están involucrados diversos procesos, como el trabajo inclusivo de docentes con estudiantes, así como las cooperaciones entre la escuela y la familia (Acedo, 2008).

En el caso de los planteles que realizan una misión inclusiva, es decir, una gestión que aprenda a trabajar bajo un diseño curricular flexible, abierto y adaptable, Calderón (2013) menciona que esta visión técnica será capaz de establecer relaciones positivas y desarrollar un inicio de trabajo en equipo indispensable donde los padres y educadores se impliquen, aprendan y apoyen en la gestión. Una vez establecido ello, se unen los esfuerzos en provecho de un contexto educacional y de cortesía, donde se desenvuelven sus hijos con NEE. Sin embargo, (Calderón, 2013) aclara que no es contemplativo por las nacientes políticas educativas que muestran las pocas situaciones que enfrentan numerosas familias, sociedades y escuelas. Por otro lado, estos personajes, en su mayoría, no logran la comprensión final y la forma en la cual deberían involucrarse en el contexto de una educación inclusiva.

Reca y López (2002) atribuyen que el tema de participación de los padres en la gestión inclusiva, no es una situación menor ni mucha peor, suplementaria, entendiéndose este, sobre el aspecto del aprendizaje de los estudiantes. Siendo imposible el ser de la educación sin aquella participación familiar, estando vivenciada en nuestro medio. Así lo establecen Reca y López (2002) cuando mencionan que la participación se presenta como un argumento centrado en la construcción de una educación con un modelo social de una comunidad.

Sumado a ello, también sucede en varios pueblos de América Latina donde existe algunas leyes educativas que tienden a enfocarse únicamente en las contribuciones monetarios o de materiales que suelen ofrecer las familias al centro de estudios de

sus hijos, así como a sus instalaciones (Unesco, 1994).

Un panorama tan restringido sobre su involucramiento desconoce al importante rol que asumen las familias en el seguimiento y sostén de los procesos de enseñanza de los niños con necesidades educativas especiales. Asimismo, no se visibilizan las frustraciones y limitaciones que numerosos padres de familia afrontan por lo que estos les impiden otorgarles períodos para las actividades en la escuela.

A nivel nacional, además, es conocido que algunas de las políticas educativas planteadas no se ejecutan y que no se ha logrado entender el carácter en que los padres de familia conciben su participación en la educación de sus menores hijos. Ante este vacío, surge la necesidad de conceptualizar adecuadamente las relaciones entre familias con hijos bajo NEE y la escuela, así como la forma en que estas puedan ser mejoradas.

El interés de esta investigación por comprender “la participación de los padres”, siendo ellos figuras claves de la gestión inclusiva en una escuela, pasa precisamente por reconocer ese papel protagónico que tienen en el acompañamiento, soporte y seguimiento de la educación general de sus hijos. El compromiso y la responsabilidad principal de esta formación radica en que ellos no están solos, sino apoyados por los pedagogos y directivos educativos.

De acuerdo con estas consideraciones, este trabajo se enmarca en la línea de investigación “La escuela como organización educativa”, mientras que el contenido del fondo abarca “la participación de los padres en la gestión inclusiva de una escuela”.

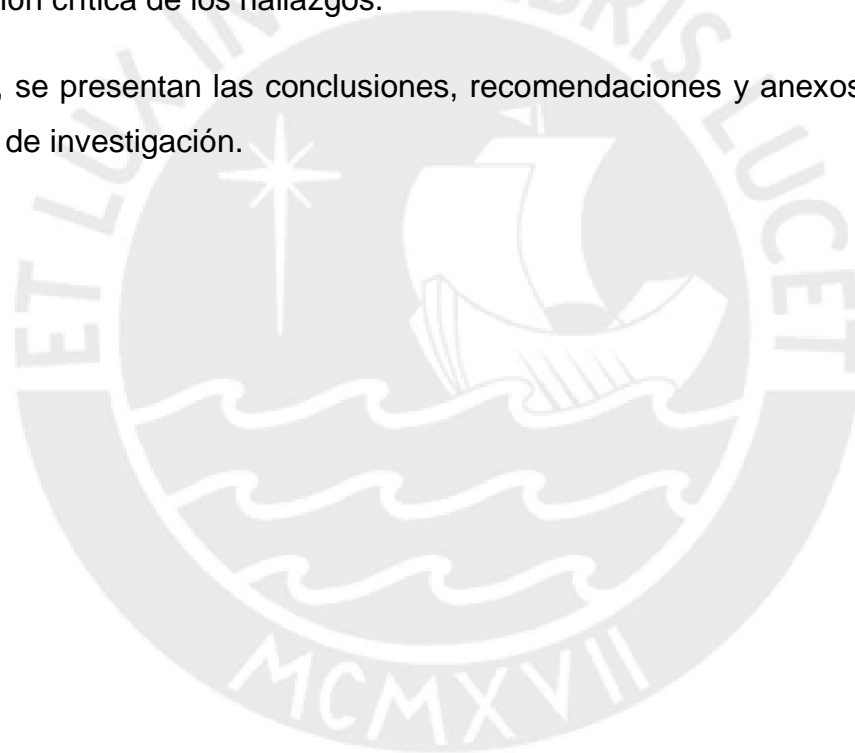
Con la intención de abordar el tema de estudio, el problema de investigación ha quedado formulado de la siguiente manera: “¿Cómo participan los padres con hijos con necesidades educativas especiales en la gestión inclusiva de una escuela?”. Tras responder dicha interrogante, se han planteado dos objetivos: “describir las formas de participación de los padres en la gestión inclusiva de una escuela”, así como “determinar los aportes de los padres en la gestión inclusiva de una escuela”.


La investigación está compuesta en tres divisiones. Iniciamos el comentario por sobre las nociones conceptuales en torno a la educación inclusiva, los aportes en la gestión inclusiva y el compromiso de los padres de familia en la participación. Además, se reseña sobre experiencias educativas respecto del progreso de la pertinente enseñanza inclusiva del Perú y otros países.

En el penúltimo capítulo se describe el método de investigación, que incluye, entre otros aspectos, la aclaración sobre el enfoque y tipo de estudio realizado, así como la técnica e instrumento utilizados para la recopilación de información.

El capítulo final, constituye el trabajo fundamental para elaborar la última etapa de investigación y realizar conclusiones, puesto que aquí se plantea el análisis e interpretación crítica de los hallazgos.

Por último, se presentan las conclusiones, recomendaciones y anexos que cierran el proceso de investigación.





CAPÍTULO I.
MARCO CONCEPTUAL: LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES
CENTRADO EN EL CONTEXTO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

El presente capítulo plantea de modo sucinto lo que hasta estos días se entiende por educación inclusiva, así como su origen y el sentido que se le da en el marco pedagógico. Además, se esboza el porqué de la urgencia que sea entendida tanto por los agentes educativos como por la comunidad en general.

Cabe recordar que el ser humano está protegido por derechos universales, aquellos que le garantizan, entre otras cosas, una educación desde sus inicios de vida, sin límites ni exclusiones. Respecto de la educación inclusiva, se espera que esta, en la medida de lo posible, dé luces de solución sobre las preocupaciones que se presentan ante la “diversidad de niños y jóvenes que educamos” (Unesco, 2005).

Una educación así supone poder contar con colaboradores que entiendan la idea de que todos los educandos tienen los mismos derechos y oportunidades a una educación integral, de modo que se comprometan a atender sus necesidades individuales y colaborativas sin hacer diferencias por raza, religión o condición social. Para ello, la escuela debería tener un modelo inclusivo quienes; profesores, discentes y progenitores participen activamente, trabajando unidos especialmente por las personas con necesidades educativas especiales, sin exclusión (Cardona, Barrenechea, Mijangos del Campo & Olascoaga, 2009).

Una de las organizaciones pioneras en tratar el tema de la inclusión educativa es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), desde los inicios de los 90 promueve cierta idea sobre una educación donde se logre satisfacer las insuficiencias más elementales de enseñanza y aprendizaje, cultural y social, de modo que se garantice el bien individual y grupal.

En Europa son muchas las organizaciones y sistemas educativos que incluyen estrategias y medios para favorecer la inclusión. Al respecto, Bellamy (1999) menciona que aquellos países menos favorecidos se preocupan porque sus estudiantes, en su totalidad, logren seguir una educación formal dentro de una institución reconocida; mientras que las naciones con mayores posibilidades económicas se preocupan por eliminar la deserción estudiantil y contrarrestar la baja calificación que obtienen los jóvenes al terminar su ciclo escolar, así como por evitar que los niños sean apartados de la experiencia de la educación. No obstante, ya en varios países se mira a la educación inclusiva como aquella que puede

atender a alumnos con habilidades diferentes dentro de un contexto regular formal (Mittler, 2004).

El enfoque de “educación inclusiva” es internacionalizado y vista en Unesco como aquella que, en sus acciones, acoja a todos los niños y jóvenes, y a su vez responda al interés en conocer las diferencias de todos los educandos. Así quedó establecido en el Marco de gestión del manifiesto de Salamanca (Unesco, 1994, p.15):

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.

Con el manifiesto de Salamanca se defienden los principios de “una educación inclusiva” donde todos y cualquiera de los educandos sean niños o jóvenes y que necesiten atención en su diversidad, puedan tener por el derecho que les otorga el ser partes de la sociedad, una educación con índole y nobleza que ayude en resolver las carencias que presentan. Por ello, las entidades gubernamentales obtienen la misión en establecer una educación completa y de características eficientes que garantice una inserción dentro un adecuado desenvolvimiento social (p. 15).

Por otro lado, hay distintos estudios (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Echeita & Duk, 2008) que dan cuenta de la necesidad de reducir las “barreras” que impiden la participación de aquellos que no logran avanzar en una educación regular, y esto debido a que todavía hay prejuicios sociales muy marcados.

En este sentido, Ainscow (2005) precisa:

Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement. This indicates the moral responsibility to ensure that those groups that are statistically most at risk are

carefully monitored, and that, where necessary, steps are taken to ensure their presence, participation and achievement in the education system (p. 9)¹.

Recapitulando lo planteado hasta aquí, se percibe a la educación inclusiva como el medio para lograr un fin, que es el de reducir y frenar aquellas acciones que direccionen una supresión (Booth, Ainscow, Black-Hawkins & Vaughan, 2000). Esto implica, por tanto, acoger en su distinta cultural, étnica, religiosidad, socio-económica, física e intelectual a los alumnos (Ainscow & Miles, 2009). En estos últimos casos se encuentran los niños con necesidades educativas especiales (NEE).

Abordando a Luque (2009), menciona que las NEE constituyen y necesitan de aportes pedagógicas diseñadas a compensar el impedimento físico-neurológico que presenta una determinada categoría de educandos en sus métodos de pedagogía e instrucción, y deja así en claro que, para hacer frente a estas dificultades, que pueden tener un carácter temporal o duradero, es necesario contar con recursos educativos pertinentes.

Con estas consideraciones, puede decirse que el desarrollo conceptual de lo que hoy se conoce como necesidades educativas especiales se inicia, formalmente, a partir del documento Warnock (1978), referido a “la educación especial” en el Reino Unido, y desde ahí se propagó a otros países.

En el Perú, por ejemplo, este concepto ha venido evolucionando con el transcurso de los años, ya que hasta hace poco solo se les vinculaba a las instituciones de “enseñanza especial”, se atribuye esta vinculación al sistema que tiene el “Ministerio de Educación”, sea como una modalidad que atiende a alumnos con una realidad “excepcional” (Minedu, 2013).

Cabe resaltar que la noción de educación inclusiva se distingue del enfoque que parte de la idea de discapacidad, que, de acuerdo con French, Gillmann y Swain (1997) se entiende como condición individual, como pensamiento contemporáneo,

¹La inclusión envuelve con particular énfasis a aquellos grupos de estudiantes aprendices que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento. Esto indica la responsabilidad moral de asegurar que aquellos grupos que están estadísticamente en mayor riesgo son cuidadosamente controlados, y que, en caso necesario, se toman medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo. (Traducción libre)

mientras que lo que se pretende insertar la experiencia en una actividad definida con el propósito de entenderla para fortalecerla.

La noción de diversidad, en cambio, es vista como una evolución del modelo social (Palacios & Romañach, 2006), que es el que en esta investigación se sigue.

Así, el concepto de escuela inclusiva no puede verse desde una única dimensión, sino que debe entenderse como lo nuevo y mejorado de una educación para todos, que apunta según Ainscow, Booth y Dyson (2006) en obtener el desarrollo potencial del individuo, esta experiencia tendrá mejores resultados si existe un compromiso intencional de acogida y cuando la reflexión sea compartida por toda la comunidad educativa y se avance en las prácticas de la propia comunidad escolar. Con estas consideraciones, se puede alcanzar una noción de la llamada escuela inclusiva (Echeita y Duk, 2008).

1.1 ORIGEN Y RAZÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Echeita y Ainscow (2011, p.28) plantean que el mundo en estos últimos tiempos ha visto la necesidad de entender a la pedagogía inclusiva como sinónimo de acompañamiento y formación para el mundo, y por esa idea genera el interés de especialistas que dominan el enfoque educativo. Un ejemplo de esto se muestra en el hecho de que incluso en algunas realidades privilegiadas económicamente los educandos finalizan sus estudios sin herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo real y sin tener aptitudes significativas. Esto lleva a que se contemplen otros tipos de educación o a que se prefiera la deserción por parte de aquellos estudiantes que no ven necesario culminar sus estudios por tener intereses diferentes a los que plantea la educación formal.

Bajo estas consideraciones, se hace indispensable buscar alternativas educativas que cubran las necesidades, sino de todos, al menos de la mayoría, de modo que este constructo pueda ser socialmente efectivo y permita elevar la calidad educativa en beneficio de los alumnos. Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo tiene que ser la educación inclusiva y qué requisitos debe cumplir para poder cubrir las necesidades de todos?

En principio, debe partirse del entendimiento del constructo de “inclusión”, que es el que permite aprender, compartir y entender las diferencias humanas. A razón de ello, algunos autores como Dyson, 2001, así como Norwich (2008, p .290) han presentado a esta educación “inclusiva” como el reemplazo del llamado “dilema de la diferencia”, a partir de lo cual se sabe que la esencia de la inclusión educativa es tomar conciencia del verdadero valor hacia el respeto por las diferencias individuales, y optar por el compromiso de gestionar y no poner obstáculos ni imponer creencias ni preferencias, sino, por el contrario, ofrecer grandes oportunidades de compartir (Powers, 2002; Echeita, 2006; Ainscow, 2005, p.28).

Cabe recordar que es a partir del siglo XX que surge un modelo social que trata de restablecer en sus bases la igualdad a la educación, al desenvolvimiento sociocultural, a alcanzar mejoras personales, familiares, y de poder disfrutar de todo lo que la sociedad posee.

Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. (Palacios & Bariffi, 2014, p. 19)

Este modelo social está emergente y avanzando, dentro de la reflexión continua y transformadora introducida en un aspecto de discusión pública, se encuentra bajo la mirada y a la luz de entenderla y valorarla (González, 2006).

Bajo estas consideraciones, autores como Llevot y Bernad (2015) recomiendan que la sociedad busque la inserción de los niños y jóvenes en las actividades sociales que tienen por derecho, además de que se les brinde una adecuada educación, servicios de salud, oportunidades de trabajo y la posibilidad de gozar de una recreación que se adapte a sus necesidades. Y este quehacer inclusivo se encuentra dentro del modelo social que cubra esas consideraciones (Rambla, Ferrer, Tarabini & Verger, 2008; Mitchell, De Lange & Xuan, 2008).

Pero a pesar de los avances del modelo social, Rambla *et al.* (2008) reconocen que la comunidad aún no contempla diseños educativos inclusivos, lo que sigue impidiendo que las entidades públicas den facilidades para incorporar estructuras que ayuden a la interacción con la diversidad, y dichas privaciones sociales impiden

el avance de la inclusión educativa. De ahí que sea importante que el gobierno adopte políticas más específicas y alcanzables para que la localidad sea beneficiada.

También analizando el problema social, sobre todo el aspecto de la desigualdad, la pobreza y las pocas oportunidades de educación, los aportes de Mitchell *et al.* (2008) invitan a reflexionar además sobre la marginación social, y sobre lo poco que se ha hecho para solucionar los problemas de raza o religión, ideologías típicas y cerradas, centradas en un contexto que impiden la implantación de la educación inclusiva; y es debido a esto que aún se perpetúa la exclusión de algunos grupos de estudiantes, como es el caso de los niños con NEE.

En un mundo globalizado y con avances tecnológicos tan cambiantes, Aguerondo (citada en Acedo, 2008) reconoce además nuevos modos de exclusión como el que se da cuando alguien no logra adaptarse a la evolución constante de la tecnología, que deben superarse en aras de la denominada educación inclusiva.

Por su parte, Fontes, Amrein, Amorin, Azevedo y Cossío (2006) mencionan que dentro del contexto que sea, y en cualquier lugar, se mira a la inclusión, al reto en una posición “crítica y transformadora”, pero ello no garantiza su avance si no se realiza el esfuerzo de trabajar para la inclusión y la común unión de los hermanos en el marco de la diversidad.

En este sentido, nuestro reto educativo será contemplar esta diversidad radicada en: 1) Aminorar o eliminar las desigualdades sociales y educativas en el mejor panorama posible. 2) Entender que la diversidad no implica retroceso, sino avance; es estar atentos a las características individuales de la localidad, de la comunidad y de la persona, en sus experiencias, vivencias culturales y la propia naturaleza del ser. 3) Que la pluralidad sea un valor a vivir y no a elegir según las necesidades de los usuarios (Fontes *et al.*, 2006).

También la Unesco (2008, p. 12) ha recopilado artículos que refieren a la educación inclusiva entendida para el mundo y que se sustenta en los Derechos Universales.

La educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano

fundamental y el fundamento de una sociedad más justa. Esta filosofía cimentada en los derechos se esboza en las declaraciones, convenciones e informes internacionales relevantes para la educación inclusiva. A fin de lograr el ejercicio de este derecho, el movimiento internacional por la EPT se ha esforzado por que todos los educandos puedan disponer de una educación básica de calidad. La educación inclusiva hace avanzar la agenda de la EPT buscando formas de capacitar a las escuelas y otros centros de enseñanza para que puedan atender a todos los educandos en sus comunidades. Presta especial atención a los que tradicionalmente han estado excluidos de las oportunidades de educación. (p.12)

Y para lograr una educación para todos (EPT), esta debe estar insertada y garantizada por la Ley General de Educación.

En esa misma línea, en el panorama nacional como el panorama internacional, se dan políticas educativas que buscan atender la preocupación por una educación de calidad. En la Tabla 1 se mencionan las más importantes.

Tabla 1. Cimientos normativos sobre la educación inclusiva internacional y nacional

<p>Normativa internacional:</p> <p>La Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959), que establece la igualdad de derechos de todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación.</p> <p>La Convención sobre los Derechos del Niño (1985).</p> <p>La Conferencia de Jomtien, Tailandia (1990), sobre la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizajes sin discriminación. Esta conferencia da lugar a la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos.</p> <p>La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994).</p> <p>La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la ONU el 2006 y ratificada por el Estado peruano el 2007.</p> <p>Normativa nacional:</p> <p>La Constitución Política del Perú (1993), Art. 2, inciso 2 y Art. 16, señala que “Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole” y que “Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas”.</p> <p>El Plan de Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, 2009-2018, que busca “garantizar a todas las personas iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad” y “asegurar condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente, para lo cual se propone eliminar las barreras que limitan a los estudiantes con discapacidad el ingreso, permanencia, evaluación y certificación en los establecimientos educativos públicos y privados”.</p> <p>La Ley N.º 28044, Ley General de Educación (2003), y su Reglamento modificado (2012), que establece la educación inclusiva de personas con discapacidad como enfoque del sistema educativo y norma un conjunto de mecanismos para concretarla en las diferentes modalidades y niveles. La atención a los estudiantes. Artículo 39 de la Ley General de Educación (dic. 2003), con necesidades educativas especiales es transversal a todo el sistema educativo, articulándose mediante procesos flexibles que permitan la interconexión entre las etapas, modalidades, niveles y formas de la educación, así como la organización de trayectorias de educación diversas según las características afectivas, cognitivas y las necesidades de los estudiantes.</p>
--

La Ley N.º 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad (1998), y su modificatoria (2012). Cerrando el siglo XX se da esta Ley que apunta a la integración de las personas con discapacidad en todos los planos de la sociedad, busca garantizar el efectivo ejercicio de sus derechos en materia de salud, trabajo, educación, transporte, etc. En su versión actualizada (2012), desarrolla el tema de educación inclusiva de personas con discapacidad recogiendo los avances de la Ley General de Educación.

Tomado de: "Reflexiones acerca de la educación para el siglo XXI", Tovar, 2013, p. 27

De acuerdo con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), se argumenta que el enfoque inclusivo entiende que los seres humanos nacen con la facultad de ser educados y que esto es reconocido como un derecho universal, de modo que cada país marca y establece este derecho dentro de su constitución. Acedo (2008) añade que, sin esta educación, dada por derecho, poco se podrá mejorar en la calidad de vida de aquellos que son más vulnerables o dependientes, y que si la educación parte del principio de la calidad de un servicio, este va a garantizar el estatus de existencia de las personas. Se entiende que la educación inclusiva, entonces, será de calidad y eficiencia; y ese es el gran reto para todos los países.

Operti y Belalcázar (2008) también manifiestan la importancia de entender mejor este concepto de formación inclusiva estrechamente ligada con la educación especial, y recuerdan que esta es la base de la educación inclusiva. Resaltan, además, la urgencia de que la misma sea trabajada en diferentes eventos, talleres o congresos, pues se requiere aún de una mayor explicación, esclarecimiento y aceptación por parte de los agentes educativos y de un mayor esfuerzo de los gobiernos, entidades públicas y población en general en presentarla. A hora bien, se menciona si esta educación va a responder de modo valedero a los objetivos de educación para los alumnos en general, por ello, los autores Operti y Belalcázar (2008) plantean lo siguiente:

La educación inclusiva ofrece un amplio marco para realizar una reforma educativa que responda a las necesidades de los diversos grupos sociales y culturales, así como para reforzar la singularidad de cada niño. Así mismo, plantea una nueva forma de abordar los retos de lograr una educación equitativa y de alta calidad para todos. Es necesario seguir debatiendo para abordar las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Contiene el concepto de educación inclusiva un valor añadido que permita mayor aceleración e impulso para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos?
- 2) En cuanto estrategia de educación global, ¿puede la educación inclusiva proporcionar tanto un marco conceptual como operativo para lograr un planteamiento eficaz de los objetivos de la Educación para Todos?
- 3) ¿Puede contribuir también a superar la visión y la práctica de vincular los objetivos de la Educación para Todos exclusivamente con el acceso universal a la educación primaria? Y

4) ¿Cómo puede la educación de calidad conceptualizarse a la luz de la educación inclusiva como principio de orientación para el diseño e implementación de políticas con miras a lograr los objetivos de la Educación para Todos? (p. 176)

Hay, por otro lado, quienes como Susinos y Parrilla (2016), indican que “el concepto de educación inclusiva” (p. 89), todavía está en etapa de construcción. Otros, en cambio, sí definen a la educación inclusiva así. Barrio de la Puente (2009), por ejemplo, señala que esta viene a ser el conjunto de acciones que permiten eliminar la exclusión dentro de una escuela y permiten involucrar al constructo de la participación dentro de ella. De igual modo, menciona:

La inclusión o Educación Inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. La educación inclusiva es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema educativo para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. (p. 14)

Por lo anterior puede entenderse que la educación inclusiva tiene un sentido social, además de educativo, y que se preocupa especialmente por aquellos niños con necesidades educativas especiales. Con estas consideraciones, Fernández (2003) explica que un país debería diseñar un sistema educativo que responda y sea capaz de adaptarse a las indigencias de aquellos los niños y jóvenes con NEE. Añade, igualmente, que, si un país quiere tener una sociedad libre, tendría que preocuparse en tener una educación que garantice la formación de todas las personas en la tolerancia, comprensión, unión, respeto, solidaridad y promover la paz. Pues desde un enfoque sociológico, “los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran, toman en cuenta y respetan sus diferencias individuales” (Fernández, 2003, p. 5).

Refiriéndose al contexto peruano, Calderón (2013) indica que la inclusión educativa en nuestro país se inició en el 2000. En el 2003, el Ministerio de Educación (Minedu) proclamó “la Ley General de Educación N.º 28044”, en donde se replantea la noción de “educación básica” por una educación para la integridad, que atienda a la diversidad sin excluirla de la educación básica regular.

En el 2005, se comenzó con un proyecto piloto, a partir del cual se reconocieron algunos casos de inclusión en el marco de las escuelas públicas, empezando

inicialmente en “cuatro regiones de Perú (Lima, Lambayeque, Loreto y Junín)”. La pretensión era primero hacer conocido este proyecto y luego concientizar a la población para aceptar esta nueva propuesta educativa. Posteriormente se avanzó en veinticuatro regiones del Perú de manera progresiva, y el proceso continúa hasta nuestros días.

En esta misma línea, Tovar (2013, p.9) nos explica sobre el balance de “el periodo de la educación inclusiva” en nuestro país.

En el año 2013, cumplido el plazo de diez años, corresponde hacer un balance de lo actuado. El desarrollo de una educación inclusiva para niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, talento y superdotación tiene como fundamento los principios que sustentan la actual política educativa peruana; esta educación responde al derecho que tiene toda persona a recibir una educación de calidad con equidad que le permita insertarse en la escuela, la familia y la comunidad (p. 9).

En términos generales, y tras este primer acercamiento sobre el origen de la educación inclusiva, queda claro que, si bien se ha incrementado la práctica de esta y se ha tratado de replantear su definición, aún falta contextualizar de modo pertinente el futuro a seguir en la educación inclusiva en su más amplia expresión, y determinar cuál es el sentido que en el futuro se le dará, así como qué nuevos desafíos y retos existirán para que pueda responder de la mejor manera a la razón de su origen.

Así, las orientaciones que enmarquen prácticas educativas inclusivas deberán atender no solo las necesidades de aprendizaje, sino también las de socialización, sentido comunitario, aspecto interdisciplinario, de salud y de progreso de todos y cada uno de los alumnos que conforman la comunidad educativa.

En busca de ese avance en términos de inclusión, es necesario identificar cuál es la situación de la gestión educativa, de modo que pueda comprenderse cómo es que está respondiendo a las necesidades de las prácticas inclusivas y cómo se organiza con respecto a los diferentes estamentos educativos.

1.2 LA INTEGRACIÓN DENTRO DEL AULA COMO INDICADOR DE INCLUSIÓN

Martiniello (1999), García y Sánchez (2006), mencionados en Llevot y Bernad (2015), plantean que hay metas comunes entre las familias y el grupo pedagógico,

y una de ellas es la integración de su hijo en el colegio. A su vez García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri Dabbah & Puga (2000, p. 43) explican: “La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad, se busca su participación en todos los ámbitos: familiar, social, escolar, laboral”.

Al respecto, Vega (2009) considera que la integración permite la adaptación y aceptación de niños con NEE. Para ello, el tránsito de unión demanda que los alumnos estándar, docentes y el entorno educativo en general se adecúen a trabajar, coexistir con los alumnos con NEE y que estos hagan lo mismo. Asimismo, Vega (2009) hace hincapié en la importancia de que el docente se forme y actualice permanentemente sobre la educación especial, un aspecto que le brindará herramientas para tener en cuenta las características de un alumno con NEE.

Así, a la integración se le considera uno de los elementos con alta eficacia para la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación, 1994) y debe entenderse como un paso perenne y gradual cuyo fin es incorporar al individuo con definidas escaseces formativas a la colectividad.

De acuerdo con lo que plantea la ONU (1994), “todos los alumnos tienen derecho a la educación”, de modo que ello se justifica a razón de una necesidad de que todos los niños se ilustren unidos, por lo que es una obligación de la escuela la búsqueda de modalidades de enseñanza que consideren las diferencias sociales. El derecho a una educación sin distinciones tiene además una justificación social, porque “de ese modo se conciben los cimientos para una colectividad más justa”. Finalmente, este derecho tiene una justificación económica: educar sin distinciones resulta menos costoso porque ya no hay la necesidad de establecer distintos tipos de escuelas.

Romero & Lauretti (2006) enuncian que no se puede negar que la integración escolar es un proceso complejo, y que aún falta atender al conjunto de los objetivos, pero pese a ello, representa un importante giro en el horizonte educativo. Ante esta situación, Romero & Lauretti (2006) aportan que actualmente se plantea una transformación de pensamiento sobre cómo acoger a la población más vulnerable. La finalidad de la integración es insertar al educando con necesidades específicas al entorno social, educacional y en general (Romero & Lauretti, 2006).

Por otro lado, Unesco (citada en González, 2008) destaca la relación existente entre integración e inclusión, especialmente en el ámbito educativo, recordemos que la inclusión tiene el propósito de que la educación escolar sea alcanzada por el integro de los que lo necesiten y esto quiere decir, poder acoger en general a aquellos que demanden ser formados siendo ello un deber de igualdad (González, 2008). Otras naciones, orientan la “educación inclusiva” hacia el terreno de la discapacidad y no de la diversidad, como lo plantea la Unesco (citada en González, 2008, p.83):

“internacionalmente este concepto tiene un campo de acción mayor ya que se considera como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos. La meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad” (p. 83).

1.3 LA GESTIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las instituciones educativas necesitan una directriz (Arnaiz, 2012), una guía que pueda acompañar la reflexión sobre la colaboración y la necesidad de crear un clima integrador, innovador y de calidad, y para ello se les debe dar las herramientas necesarias.

En ese sentido, Arnaiz (2003), Aguado-Díaz, Flórez y Alcedo (2004) brindan un importante aporte al remarcar que la construcción de escuelas inclusivas resulta del gran esfuerzo conjunto de especialistas en la materia, que son quienes plantean propuestas para su localidad, así como para la contribución mundial.

Mencionan también que las escuelas inclusivas son sinónimo de progreso, del ir avanzando en una educación de calidad y de ir construyendo, por ende, una colectividad responsable y más tolerante.

En el caso puntual de los estudiantes con NEE, una educación de calidad implica además una atención personalizada, así como contar con profesionales idóneos, psicólogos, terapeutas, psicopedagogos, etc., capacitados para cubrir sus necesidades. Así, establecer la noción de una gestión inclusiva conlleva reordenar la estructura interna de un colegio.

Al respecto, la Unesco (2005) muestra que el umbral de la “gestión educativa” es darle a la misma educación una respuesta a las distintas necesidades de aprendizaje, así como respetar las diferencias inherentes en cada persona, convivir con ellas, conocerlas y así poder aprender de esas experiencias para luego transmitir las; y es la gestión educativa la que debe encargarse de hacerla real.

Por su parte, Calderón (2013) afirma que se debe conocer los elementos necesarios que ayuden a direccionar la educación, pues esto repercutirá en la posibilidad de brindar la mejor atención posible al niño, de modo que su instrucción no se centrará únicamente a alcanzar cultura, también está la importancia de saber vivir de la mejor forma con su entorno, y así comprenderlo y aceptarlo. Indicado en esta misma perspectiva, es necesario darle la preponderancia que invita la noción de diversidad, solo así podrá ponerse en práctica desde la convivencia en el aula y entre los compañeros.

En este apartado clarificamos cuáles son las dimensiones que se toman en consideración para gestionar una educación inclusiva. Aunque se podría enlistar varios ítems o mencionar una larga lista de aspectos implícitos en el campo educativo, será mejor ir ordenando y jerarquizando aquellos que puedan contener las necesidades del campo educativo, y que puedan dar respuesta a la diversidad comunitaria presente en su contexto.

Al respecto, Ainscow y Miles (2009) proponen claramente tres dimensiones, a saber, presencia, aprendizaje y participación (véase la Figura 1), que van de la mano y contienen una misma finalidad: la de integrar a la escuela en todas sus dimensiones para lograr la felicidad de los estudiantes. Toman en cuenta también el que los colaboradores educativos implicados participen de modo asertivo en la construcción de canales de comprensión y colaboración; y la conveniencia de que se planteen políticas nacionales, que una vez normadas sean pertinentes para cada realidad y que sean susceptibles de ser supervisadas, monitoreadas y evaluadas. Asimismo, añaden que “el marco de referencia consiste en cuatro *esferas* que interaccionan dinámicamente entre sí, y que condicionan el valor de su intersección, la *inclusión educativa*, en relación con: presencia, aprendizaje y participación” (2009, p. 8).

Figura 1. La calidad de la inclusión educativa



Tomado en: "Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?", Ainscow y Miles, 2009, p. 8

De acuerdo con estos autores, la esfera Conceptos plantea la necesidad de la articulación entre el currículo, la gestión educativa y el sistema de evaluación. La esfera Política entraña la preocupación por insertar la visión de inclusión en los documentos de política de educación nacional, de modo que la inserción escolar esté garantizada. Estructuras y Sistemas incluye la noción de un trabajo en equipo que permita una coordinación con equidad y pertinencia para cubrir los puntos de vista tanto de estudiantes vulnerables como de sus familias. Por último, la esfera de Prácticas educativas plantea la participación de los alumnos y sus comunidades mediante estrategias adecuadas y que permitan el involucramiento de todos los agentes educativos a fin de lograr el éxito de los estudiantes con mayores limitaciones (Ainscow & Miles, 2009).

En términos generales, la gestión resulta clave para alcanzar una educación inclusiva en cuanto a aprendizaje, participación y colaboración.

Sobre la participación y la colaboración, Ocampo (2010) plantea que es beneficiosa la intervención de agentes comunitarios, pues ellos ayudarán y apoyarán la gestión educativa inclusiva, propiciarán su mejora y buscarán el asentamiento de esta para lograr la igualdad en todas las dinámicas a ejecutar en el centro educativo. Cabe señalar que si bien es necesario que los agentes educativos inicien y propicien un clima de colaboración, de participación, de unión y de respeto por el prójimo, si no hay un verdadero cambio de conciencia poco se avanzará sobre la práctica del fin de “la educación inclusiva”.

De acuerdo con Martínez-González y Pérez-Herrero (2006), los agentes educativos son los primeros responsables en cubrir las necesidades de los alumnos. Sin embargo, por razones de índole familiar o de trabajo, la gestión de un centro educativo podría no cubrir la inclusión escolar, por lo que se necesita de asesoramiento, apoyo o directrices claras para responder a su condición de colaboradores educativos inclusivos.

De acuerdo con estos autores, entre las condiciones, características o actividades que hacen patente la meta de lograr la conformación de una escuela inclusiva, se encuentran las siguientes:

- Una comunidad educativa la cual permita la intervención práctica de padres con hijos con NEE.
- Un sistema educativo pertinente que satisfaga las necesidades de todos en sus necesidades y diversidades, para que nadie queda fuera de la escuela.
- Un modelo educativo que haga posible el progreso apropiado de los contenidos de estudio, socioculturales, afectivas, de salud, etc., en los discentes.
- El poder aprender del otro trabajando en equipo, en fraternidad, de modo que los participantes se enriquezcan unos a otros.
- Crear un contexto adecuado y adaptado en el cual se puedan desarrollar las actividades, respetando el ritmo y condición de todos y cada uno de los alumnos.

- Aceptar con respeto la condición, permanente o no, del niño o joven, y demostrar tolerancia y amor, valores claves para favorecer la autoestima y la inclusión.
- Que un equipo transdisciplinario monitoree los avances o dificultades de los alumnos y ejecuten acciones que contribuyan a superarlas.
- Normativas o medidas claras insertas en el contexto educativo y social, para aplicarlas y defenderlas cuando se vean vulnerados “los derechos de los niños y jóvenes con NEE”.
- Contar no solo con colaboradores pedagógicos, sino también con un equipo terapéutico y otro psicopedagógico que intervengan en la educación y cuidado de los alumnos, y que estén capacitados para también asesorar a los padres de familia con hijos con NEE. (Martínez-González y Pérez-Herrero, 2006).

Por su parte, Parrilla, Gallego y Murillo (1996), citados en Barrio de la Puente (2009), señalan algunas condiciones “inclusivas” que se deben dar en clase para facilitar la gestión pedagógica. Las más importantes son:

- Partir de un currículo general pero diversificado en sus áreas, competencias, objetivos, indicadores programación, actividades, didáctica, métodos, etc.
- La aplicación del aprendizaje debe ser planificada con todos los docentes para poder desarrollar actividades transversales que respondan a los componentes educativos.
- Trabajar y añadir nuevas didácticas para el uso de procesos de enseñanza que sean innovadoras, creativas y que demanden la aplicación de técnicas informáticas (siempre adaptada a necesidades de los discentes de cada aula).
- Diseñar trabajos colaborativos con los agentes educativos (profesorado, alumnado y padres) partiendo de una estrategia comunicativa que facilite los aportes de cada uno de los participantes.
- Fomentar la cultura de la investigación entre los colaboradores e ir analizando nuevas investigaciones que favorezcan las prácticas escolares.

- Tener en cuenta las capacitaciones y el desarrollo profesional de los colaboradores, ya que estas inciden en la mejora educativa de la escuela, Parrilla, Gallego y Murillo (1996).

Considerando las acotaciones de Dyson y Millward (2000), la gestión educativa inclusiva se puede aportar en distintos niveles, tal como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2. Gestión inclusiva: aportes

<p>Adaptaciones a nivel de infraestructura y logística de la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobiliario adecuado para diferentes discapacidades. • Rampas en los pasillos. • Libros en braille. • Contar con sillas de ruedas, camillas para cambios en el baño. • Material didáctico adecuado para uso sensorial. • Literatura especializada. 	<p>Cambios a nivel de currículo escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones curriculares. • Desarrollo de estrategias individuales. • Trabajo transdisciplinario con otros profesionales. • Elaboración de proyecto a nivel aula. • Historial de progreso individual.
<p>Preparación de los colaboradores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitaciones y congresos. • Asesoramiento inclusivo. • Visitas a otros centros. • Trabajo de <i>coaching</i>. • Convenios con entidades de salud. • Especialización docente. 	<p>Paradigma institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visión colaborativa. • Apertura a la innovación. • Cultura de sensibilidad social. • Elaboración de normativas incluyentes.
<p>Apertura de la comunidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir momentos del día en la escuela. • Participación en las dimensiones escolares. • Escucha de los actores educativos y de la sociedad. 	<p>Atención al educando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos educativos centrados en la atención del alumno. • Historiales educativos y de salud del alumno. • Acompañamiento en terapias/talleres. • Atención personalizada.

Elaboración propia

Por su parte, Duk (2000) indica que la formación y capacitación del docente en cuanto a la práctica inclusiva de los estudiantes con NEE es un componente primario para ampliar una estrategia participativa. En ese sentido, será importante revisar los proyectos y propósitos de formación profesional, el currículo nacional de educación y de especialidad. El autor apoyado en Dyson y Millward (2000), menciona lo importante que es para los educativos de enseñanza regular, el tener conocimientos actualizados sobre las NEE en los discentes para que de esa

manera se brinde una adecuada atención en la enseñanza, diversificando o adaptando el currículo.

A razón de lo mencionado, González (2006) también aduce que es recomendable incorporar, en los planes universitarios “de educación básica regular, técnica y superior”, saberes pertinentes para afrontar el cuidado de la diversidad en la “educación inclusiva”; así los docentes pueden realizar prácticas en contextos diversos, brindándoles preparación perenne que les facilite conocer instrumentos oportunos permitiendo lograr afrontar estas prácticas con éxito. (González, 2006) continúa explicando que por ello es deseable el adquirir competencias relacionadas con la responsabilidad y la buena apertura hacia “la diversidad”. Entendiendo que la programación docente, logre en los objetivos la pertinencia que se requiere para perfeccionar la enseñanza de los alumnos.

Será igualmente importante custodiar la estrecha relación con “los padres de familia”; así la intervención del docente será equilibrada y le permitirá aportar alcances de utilidad con relación a las necesidades que cada alumno tiene. Gracias al trabajo conjunto entre padres y docentes, estos últimos podrán plantear la mejor ayuda posible para cada estudiante, ejerciendo de esta forma una tutoría más eficiente. Por esta razón, se hace ineludible diferenciar los roles del docente y la orientación del colegio y de dirigir los esfuerzos para que todo el trabajo se sostenga en una acertada comunicación con la familia (Fernández, 2003).

1.4 LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA: COMUNIÓN DE INTERESES

Para abordar el tema que compromete a la familia y a la escuela, debe plantearse en principio la definición de ‘participación educativa’. Para Blanco (2010), esta tiene el significado de acompañar, injerir, auxiliar, asistir, favorecer. Añade que la intervención, en un sentido completo de la palabra, implica tener voz y que el participante pueda ser identificado como una persona con autodeterminación para expresarse en libertad. En concordancia con Blanco, Schalla (2015) resalta que la participación educativa también significa involucrarse y corresponsabilizarse; así, la participación es un proceso donde se crea un vínculo entre el participante y el grupo al que pertenece y con el que coincide en la búsqueda de un bien común.

Por su parte, Parellada (2008) plantea que es tan natural que todos los padres de familia deseen lo mejor para sus hijos en todas las dimensiones de su vida que harán todo lo posible por lograrlo. Dentro de un contexto educativo, los docentes anhelan lo mismo y hacen todo por ellos hasta lograr éxito en el colegio, más si necesitan del componente inclusivo. Pero para conseguir estos anhelos, es menester exigir que agentes formativos, tanto padres como pedagogos, tengan visión integradora que se aproxime a un modelo social en donde se valore las diferencias con respeto, sin prejuicios, entendiendo y aceptando esa diversidad. Esto se lograría si tan solo se reconociera al otro como a uno mismo mediante el amor filial, que nos identifica como personas capaces de contribuir a un futuro mejor.

Respecto de cómo lograr esto dentro del contexto escolar e involucrar a los agentes educativos en esta tarea, Sarto y Venegas (2009) ven la urgencia de un cambio trascendental en la sociedad, donde las personas vivan el valor del respeto, de la tolerancia, de convivir en común unión con los demás; así, este modo de vivir repercutirá en el sistema educativo de cada sociedad.

Por otro lado, Giné (2004) también considera importante entender la adecuada intervención familiar dentro de un contexto instructivo no pudiendo ceñirse a un solo aspecto que generalmente es el del aprendizaje, sino que debe considerarse en el proceso de inserción social, en la autoestima, en la disciplina, en el afecto, aspectos claves e importantes en el progreso de “escuela inclusiva”.

También destacando esta importancia sobre participación familiar, Valdés, Wendlandt, Carlos y Urías (2014) señalan:

The importance being given to the involvement of families in achieving quality education is associated, to some extent, to the success shown by the theory of systems in explaining the social phenomena (Bertalanffy, 1976; Luhmann, 1996). Within the specific area of study of family-school relationships, the influence of this theory was reflected in the consolidation of the idea that families and schools should share responsibilities and roles in the education of new generation.²

² La importancia que se está dando a la implicación de las familias en el logro de una educación de calidad está asociada, en cierta medida, al éxito demostrado por la teoría de los sistemas en la explicación de los fenómenos sociales (Bertalanffy, 1976; Luhmann, 1996). Dentro del área específica de estudio de las relaciones familia-escuela, la influencia de esta teoría se reflejó en la consolidación de la idea de que las familias y las escuelas deben compartir responsabilidades y funciones en la educación de las nuevas generaciones. (Traducción libre)

En esa misma línea, para estos autores como Giné (2004), es clara la necesidad de desarrollar acciones “escuela-familia”, que permitan el incremento de “la participación” por las madres, papás encargados de la educación de los pequeños y jóvenes. Además, resulta relevante que estas estrategias o acciones estén orientadas a sensibilizar y capacitar a las familias para lograr su participación de manera más activa y eficaz.

Por su parte, Llevot y Bernad (2015) sustentan que la escuela por sí sola no lograría obtener las metas educativas sin abrirse a posibilidades colaborativas con otras instituciones, con grupos educativos y especialmente con los padres.

Salend & Duhaney (1999) Proponen que para lograr una dinámica en la que los padres tengan la posibilidad de participar, es necesario que ellos sean atendidos, apreciados, aceptados en su pluralidad, y que se reconozcan como pieza valiosa para la comunidad educativa, con la condición que sepan que su accionar tendrá eco en las decisiones respecto de las actividades, preocupaciones, necesidades e intereses actuales y futuros en el centro educativo. Mencionan que los hogares con hijos con NEE, presentan características comunes con los demás, así como preocupaciones que les son particulares (Salend & Duhaney, 1999).

Sobre algunas posibles acciones a trabajar con las familias, Kñallinsky (2001) plantea las que se muestran en esta tabla.

Tabla 3. Actividades diversas, padres – escuela

Actividades de colaboración en el aula	Actividades extracurriculares	Actividades de colaboración fuera del aula
<ul style="list-style-type: none"> • Talleres para los niños. • Teatro, títeres, marionetas. • Teatro de sombras-mímicas. • Música (canciones, instrumentos, et.) • Danzas (bailes regionales, coros, etc.) • Cuentos. • Actividades relacionadas con las profesiones. • Huerta-jardinería. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas educativas. • Excursiones. • Acampadas. • Torneos deportivos. • Fiestas. • Convivencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de madres y padres. • Elaboración de material didáctico. • Mantenimiento y decoración del centro. • Construcciones para niños. • Confecciones de disfraces. • Taller literario (elaboración de cuentos y poesías para los niños).

		<ul style="list-style-type: none"> Taller de teatro (creación de obras de teatro para niños)
Actividades de gestión	Actividades para la formación de los padres	Actividades en casa y Reuniones
<ul style="list-style-type: none"> Participación en el consejo escolar. Participación en la asociación de padres. Delegado de aula. Participación en comisiones de clase (economía, fiestas, organización de excursiones, etc.) Participación en reuniones de programación con el maestro. Discusión de los objetivos propuestos por el maestro. Evaluación de los niños junto con el maestro. 	<ul style="list-style-type: none"> Creación de una escuela de padres. Organización de ciclos de charlas educativas. Cine fórum. Actividades culturales (exposiciones, espectáculos, conferencias). 	<p>Actividades en casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuaderno viajero. Elaboración de fichas. Trabajos manuales. Seguimiento al alumno. <p>Reuniones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Individuales. Grupales (inicial, de evaluación, temas de discusión, problemas del aula).

Adaptado de "La participación de los padres en la escuela", Kñallinsky, 2001, p. 6

1.4.1 Las formas en que los padres participan en la escuela

Dado el contexto, Morales (1998) sostiene que hay trabajo por mejorar en cuanto a la cooperación "inclusiva" de padres en la educación de sus hijos, por ello, su participación en el proceso educativo continúa. En ese sentido, Morales (1998) logra establecer formas donde los padres participan en el colegio.

Tabla 4. Principales formas de participación de los padres de familia en la escuela

Compromiso básico de la familia o parentalidad
--

Compromiso básico de la escuela o comunicación

Participación en la escuela o voluntariado

Compromiso en actividades de aprendizaje en la casa

Participación en la toma de decisiones de la escuela

Adaptado de: "Participación de padres en la escuela: componente para la formación de profesores", Morales, 1998, p. 10

1.4.1.1 Compromiso básico de la familia o parentalidad

De acuerdo con Morales (1998, p. 10), "en este nivel se espera que la familia se ocupe de cubrir las necesidades más básicas del niño y que le ayuden a tener un buen desempeño escolar. Se espera de los padres que cuiden de la seguridad, salud y ambiente familiar favorable para el desarrollo del niño" (p. 10).

Morales (1998), indica que, son los padres aquel factor trascendental e importante a la hora de evaluar al alumno, pues son ellos los que autorizan el inicio de un diagnóstico integral del menor, decidiendo su bienestar y mejora al ser comunicados de sus resultados, además de colaborar con las acciones que se planteen para elaborar el "plan de intervención" del alumno.

(Tovar, 2013), aclara que, como parte importante en dicho proceso, cabe resaltar a los encargados de asistir al alumno con NEE. Estos son los especialistas, que, además de contribuir a que la integración y el aprendizaje sean efectivos, son los encargados de evaluar las distintas áreas relacionadas a NEE. Ellos pueden ser los psicólogos, terapeuta físico, terapeuta ocupacional, terapeuta de lenguaje, fonoaudiólogo, psiquiatra, neurólogos pediatras, etc.

Coincidiendo con ello (Luque, 2009), afirma que, el que los padres puedan cubrir la necesidad de terapias de un niño con NEE le otorga a este un gran número de beneficios, entre los que destacan los siguientes:

- Incrementa su autoestima al lograr los objetivos curriculares.

- Experimentan una mayor acogida y socialización con sus iguales en el colegio.
- Desarrolla las facultades organizativas y madura las psicomotoras.
- Está motivado porque logra realizar metas esperadas.
- Desarrolla competencias cognitivas fortaleciendo su creatividad.
- Favorece sus relaciones sociales.
- Beneficia el desarrollo emocional.
- Emocionalmente felices, (Luque, 2009).

1.4.1.2 Compromiso básico de la escuela o comunicación

Respecto a los compromisos educativos, Morales (1998) destaca el componente de la comunicación para fomentar una adecuada relación con los padres.

En este nivel se espera tanto de la escuela como de la familia mantener un nivel de comunicación que favorezca la relación entre ambos. La escuela debe informar a los padres sobre los programas escolares, los progresos del niño, las actividades especiales a desarrollar, etc. Se espera de la escuela que esta comunicación no se centre sólo en las dificultades del alumno, sino también en sus aspectos positivos. Los padres por su parte, deben informar a los profesores aquellos aspectos importantes de la vida del niño que puedan ayudar al profesional a entender mejor a su alumno (p. 10).

En aras de alcanzar una gestión inclusiva eficaz, es indispensable que la transmisión de información entre docentes y padres sea clara, precisa y concreta; para ello es necesario crear una red de comunicación que asegure la misma, previniendo así malos entendidos, comunicación inconclusa, difusa o errada, de modo que se eviten conflictos con los miembros de la institución.

De acuerdo con Tovar (2013), para que se dé una comunicación efectiva se debe enfatizar lo siguiente:

- Clarificar códigos que aseguren la capacidad de escucha y aprendizaje de ambos lados.
- Promover un ambiente comunicativo que suministre información de manera clara y exacta.

- Los directivos de las instituciones educativas son quienes deberían promover esta comunicación.
- Compromiso y apoyo en la gestión escolar, siendo “los padres” responsables de una información correlacionar clara y adecuada, (Tovar, 2013).

Encontrando que Terrón, Alfonso y Díez (citados en Moliner & Bagant, 2005) clarifican dos aspectos que pueden fallar en la reciprocidad de dialogo entre los actores pedagógicos. El primero, el inadecuado manejo de canales de comunicación, cuando existen ya varios medios de comunicación que pueden cubrir ciertas falencias de entendimiento y de conocimiento del otro, como el Facebook institucional, los foros abiertos y las videoconferencias, que suplen la presencia del padre en la escuela y la visita del docente a la casa del alumno.

Terrón, Alfonso y Díez (citados en Moliner & Bagant, 2005) mencionan que, el segundo aspecto está relacionado con las inseguridades entre los actores educativos, quienes por falta de confianza no logran entablar una comunicación sincera, en donde se puedan despejar dudas o simplemente brindar una notificación propia de sus desempeños. Todo ello en favor de los estudiantes.

Como última cita, para Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009), la comunicación será efectiva si los componentes de empatía, disposición y escucha están presentes en la interacción comunicativa entre padres y escuela. Alguno de ellos siempre va querer expresarse o recibir una respuesta, mientras que el otro tendrá que estar atento para responder. Así, es una realidad el que aún son muchas las familias las que están desinformadas sobre lo que significa el quehacer de una escuela inclusiva, y de cómo involucrar a sus hijos en ella.

1.4.1.3 Participación en la escuela o voluntariado

Otro aspecto que recalca Morales (1998) es la necesidad de generar espacios en los que los padres puedan participar de manera voluntaria. En este sentido, declara:

Se ha visto que una manera efectiva de involucrar a los padres en la escuela es darles espacio de voluntariado al interior de ella. Ellos pueden ejercer como ayudantes del profesor en la sala, cuidar las horas de almuerzo en los comedores, trabajar en la biblioteca o en otras actividades que se realicen durante la jornada escolar. La escuela debe reclutar y entrenar adecuadamente a estos padres voluntarios de modo que sean una ayuda real para el profesor. Importa destacar que no se trata sólo de colaboración en actividades extra-curriculares, como usualmente ocurre (p. 10).

De esta manera, puede decirse que se requiere de espacios educativos donde el padre de familia se desenvuelva de modo individual, interindividual o en grupo, de modo que esto resulte un recurso de apoyo.

Que se haga visible, mediante charlas, citas o sesiones de asesoría para las familias, la necesidad de construir canales que permitan laborar en “la inclusión”. El propósito educativo primordial en este caso sería fomentar una colaboración parental en general, su implicación es fundamental y para ello se hace necesario potenciar la formación de las familias de modo que puedan afrontar problemas presentes y futuros relacionados con las necesidades especiales de sus hijos.

Precisamente Unicef (2002), ofrece una iniciativa respecto a este tema, pues este “organismo que apoya el progreso de los niños” se pone en acción con el proyecto “Las familias y las escuelas por la educación”.

Dicho proyecto permite contar con talleres donde los miembros participantes puedan reflexionar, compartir, dialogar, etc., sobre el mejor modo de acompañar a sus hijos con NEE, en el caso de los padres. Otorgando también espacios a los educadores quienes reciben pautas que orientan su trabajo pedagógico, al mismo tiempo ello permite formar grupos con la finalidad de intercambiar experiencias que serán recabadas en futuros eventos a realizar (Unicef, 2002).

Por otra parte, Martinello (1999), López (2006) y Carriego (2010), con miradas macro y micropolíticas, resaltan la estrecha relación de los padres en el contexto educativo por medio de normas, programas o prácticas que tienen que ver con su participación y que han ayudado a realizar reformas educativas que se enmarcan en dinámicas democráticas.

Para Calderón (2013), las familias también cumplen un rol muy importante en la inclusión, ya que son el núcleo que brinda cuidado, protección, afecto, ejemplo y aprendizaje a los hijos desde sus primeros años. Esta participación voluntaria a veces a tiempo completo, hace que los familiares y la colectividad logren superar prejuicios, así como entender y aceptar al otro en su diversidad.

En esta misma línea, Arnaiz (2003) ofrece algunos indicadores que permiten la colaboración de padres en la escuela:

- Asegurar el voluntariado con la asistencia periódica en las principales reuniones informativas, conociendo a los docentes logrando establecer vínculos de ayuda.
- Conocer al equipo de soporte, escuchar las propuestas e informarse acerca del trabajo a realizar con sus hijos.
- Asistencia en los programas formativos.
- Asistencia a sesiones de clase como apoyo.
- Asistencia a campeonatos, excursiones, museos, conciertos, así como a los eventos de concursos, clausura y premiación.
- Hablar de los que les interesa con las familias de alumnos; que son compañeros de sus hijos. Dialogar sobre las dificultades comunes y el cómo darle solución.
- Ofrecerse como voluntario para colaborar en la escuela siempre que el horario lo permita. Sea apoyando en los recreos, realizando material didáctico, etc.
- Reunirse de manera informal con los demás padres para acordar tiempos de intervención en la escuela, sea dentro del aula o en la comunidad educativa (Arnaiz, 2003).

Como podemos apreciar, ambos autores nos ofrecen varias alternativas para que los padres logren acercarse a la escuela de manera voluntaria.

1.4.1.4 Compromiso en las actividades de aprendizaje en la casa

Los “padres” Así lo menciona Morales (1998) ofrecen a los hijos un apoyo extraordinario dentro del contexto escolar que está marcado por los requerimientos de cada alumno. Algunos necesitarán de esta ayuda de manera transitoria, otros requerirán de más tiempo y habrá incluso quienes lo necesiten durante todo su trayecto educativo. Por ello, es importante que los padres se impliquen en actividades de aprendizaje que pueden desarrollarse en la casa, es para Morales (1998) un aspecto que no debe desatenderse.

Aun cuando esta pareciera ser la manera más obvia y extendida de participación de los padres en la educación de sus hijos, este nivel sólo es efectivo cuando el profesor guía o prepara previamente a los padres para esto. Incluso existe polémica entre distintos actores educacionales en relación a si los padres debieran o no ayudar a sus hijos en las tareas. Lo que se postula con este nivel de participación es una ayuda previamente preparada con el profesor, no necesariamente en las

materias, pero sí en la forma en que los padres pueden dar adecuado apoyo a sus hijos (p. 10).

Parellada (2008), por su parte, resalta que aquel alumno que presente una dificultad permanente, en ese sentido; el alumno puede necesitar soportes profesionales en gran parte de su estancia colegial. Aclara también que el cambio para esta condición dependerá tanto del grado de la dificultad y de la pertinente colaboración que la familia brinde en diversos aspectos de su vida; sean estos sociales o escolares, pudiendo lograrse una buena independencia.

Salend y Duhaney (1999) inciden también en la importancia del apoyo y de la cooperación entre los actores y agentes educativos dentro de las escuelas y del entorno comunitario y social. Sostienen, asimismo, que la colaboración de las familias es un punto importante para alcanzar la deseada “inclusión educativa” permitirá una dinámica que garantice su permanencia.

Entre las actividades de colaboración que puede llevar a cabo la familia Reca y López (2002) destacan las siguientes:

- Practicar las lecturas de clase y otras lecturas para niños. La actividad debe plantearse en un ambiente relajado.
- Motivando al alumno y felicitándolo en los pequeños avances que logra.
- Mostrando interés en las actividades que realiza.
- Observar el día a día del menor, de haber desmotivación podría ser indicador de algún problema.
- Planificando con el niño las actividades a realizar en casa de esa forma sabrá sus responsabilidades; así también tomar acuerdos sobre los incumplimientos o indisciplina en el hogar.
- Pedir información sobre los temas que tratarán en clase, la manera de reforzar los temas, los tiempos necesarios de estudio en casa que apoyen los saberes del niño (Reca y López, 2002).

1.4.1.5 Participación en la toma de decisiones

Involucrar a “los padres de familia” con el desarrollo permanente de sus hijos implica que estos tengan un nivel alto de participación en la escuela. Así lo resalta Morales (1998) cuando señala que:

A este nivel, se espera que los padres tengan una participación activa en la dirección del colegio y en la toma de decisiones que afecten a la institución escolar. Este es uno de los aspectos menos estudiados, y practicados en nuestro país (p.10).

En esa misma línea, Parra (2004) menciona dos formas de participación. La primera está relacionada con “la toma de decisiones”, a partir de la cual los padres pueden intervenir para optar por el derecho a opinar y votar en el Consejo Escolar como representantes de aula; mientras que la segunda se ubica en el nivel “consultivo”, que está muy relacionado al primero pero que se distingue de este en que no da lugar a voto, sino que, como su nombre lo indica, únicamente da espacio a la consulta sobre los diversos temas que atañen a la institución educativa.

A sí mismo Parra (2004) sostiene que sería conveniente la implementación de eventos creados para que existan espacios de intervención para tomar decisiones en favor de la escuela y del estudiante. No obstante, añade el autor, en ambos niveles, la participación tendría que ser abierta, flexible y con vista en construir mejor camino a la “educación inclusiva”.

Dentro de esta “toma de decisiones” en el nivel pedagógico también se ha manifestado la Unesco (2000) al establecer un propósito en común para el binomio familias-colegio: “la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Para alcanzar esta colaboración, se debe responder a un mismo interés en el plano pedagógico, formativo, valorativo y asistencial, algo que solo puede darse partiendo de un alto grado de conexión e interacción del binomio mencionado.

Complementando Ávila y Reza (1998) explican que existe un interés por parte de los padres en las acciones y decisiones que competen al sistema educativo, es decir, en el ámbito de la gestión escolar, la toma de decisiones le da a la familia una función esencial en la tarea de educar y proteger. Así, la “participación de las familias” inserta en la “gestión educativa” hace posible la creación o el

fortalecimiento de un clima de diálogo y colaboración que beneficia a hijos y alumnos.

Bajo esas consideraciones, desarrollar intereses comunes para el aprendizaje de los educandos significa también tener responsabilidades en común; pero suele suceder que se “carga” a la escuela con toda la responsabilidad (Epstein, 2001), y de modo consciente o no con todos los inconvenientes de la educación. En consecuencia, la escuela es vista como la portadora de las constantes insatisfacciones familiares sobre el nivel de enseñanza de los niños.

1.4.2 La participación de los padres en las dimensiones institucionales

Esta función que ejerce el colegio sobre una sociedad tiene varias dimensiones. Además, cabe resaltar la idea de que la escuela no es “el único” ambiente de educación, tampoco los maestros “los únicos” actores. Dentro de esta función educadora se encuentran también otros agentes, y uno de esos es la familia. De ahí que su participación en la comunidad educativa se torne necesaria e imprescindible (Bolívar, 2006).

1.4.2.1 Dimensión organizacional

Como en toda organización, Frigerio & Poggi (1992) informan que se busca lograr una mayor integración y funcionamiento entre los diferentes actores de la escuela, por ejemplo, están las comisiones docentes presentes en los actos cívicos, en el cuidado de los alumnos, encargados de la supervisión del entorno estudiantil etc.

Esta dimensión explica las relaciones que existen con la familia también; que coadyuvan para lograr una buena armonía, así como la flexibilidad del tiempo y espacio (Frigerio & Poggi, 1992).

Precisamente sobre la flexibilización del tiempo y espacio de participación organizacional, Ormart (2007) menciona la posibilidad de que sean verdaderos espacios para reflexionar y tiempos para diseñar y planificar.

1.4.2.2 Dimensión administrativa

Otra modalidad de participación de las familias es la que aportan Reca y López (2002) cuando hacen referencia a la “participación en la gestión y administración

escolar”, donde “la familia” colabora dentro del ámbito administrativo, así del funcionamiento mismo de la escuela.

Como en toda gestión administrativa, esta dimensión, afirman Frigerio & Poggi, (1992) abarca las diversas tareas que ayudan a que la escuela marche bien, así como las coordinaciones diarias entre el personal, también con la distribución de tareas, tiempo y recursos materiales que se requieran para las actividades y jornadas escolares. En la esencia de este apartado están, las coordinaciones con su principal grupo de actores; ellos son “los padres” (Frigerio & Poggi, 1992).

1.4.2.3 Dimensión comunitaria

“Siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos, podemos afirmar seguramente que ahí existe una comunidad”, plantean ello Neto y Garda (1987) mencionados por Frigerio y Poggi (1992, p. 35).

Esta dimensión proyecta a la escuela con la comunidad, de la que es parte. Esto significa la integración y participación con la cultura comunitaria, que conlleva la relación entre el vecindario y entidades públicas del entorno que están relacionadas con la educación (Frigerio y Poggi, 1992).

En esta línea, Aguilar (2002), citado en Musitu, Martínez y Murgui (2006), menciona algunos intereses comunes entre la familia y escuela que las lleva a colaborar y a necesitarse:

- Los padres buscarán una escuela que garantice atención y una buena educación, mediante esta visión las familias se convierten en clientes legales de los centros.
- Es necesario que el docente conozca el contexto familiar y la necesidad del alumno para programar los aprendizajes que este recibirá en la escuela.
- El contexto familiar del alumno influye en el aprendizaje y en socialización del mismo.

- Las autoridades educativas como agentes formativos, son los garantes de custodiar una asistencia permanente de las familias para con los alumnos Aguilar (2002).

Complementando esta idea, García-Bacete (2003) menciona, además algunos beneficios que se puede obtener con la asistencia de padres en la escuela, así como el impacto positivo que esto generaría en los estudiantes (Tabla 5).

Tabla 5. Efectos positivos de la participación colectiva

<p>A) Efectos en los Estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - mejores notas, mejores puntuaciones en test de rendimiento, mayor acceso a estudios de postsecundaria - actitudes más favorables hacia las tareas escolares - conducta más adaptativa, autoestima más elevada - realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica - participación en las actividades del aula - menor escolarización en programas de educación especial - menor tasa de abandonos y absentismo, de suspensión de derechos escolares <p>B) Efectos en los Profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> - los padres les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza - los directores valoran más su desempeño docente - mayor satisfacción con su profesión - mayor compromiso con la instrucción (más tiempo, más experiencial y centrada en el niño) <p>C) Efectos en los Padres</p> <ul style="list-style-type: none"> - incrementan su sentido de autoeficacia - incrementan la comprensión de los programas escolares - valoran más su papel en la educación de sus hijos - mayor motivación para continuar su propia educación - mejora la comunicación con sus hijos en general.

Tomado de: "Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. Infancia y Aprendizaje", García-Bacete, 2003, p. 428

Por otro lado, en nuestro país, a pesar de los aspectos positivos que conllevaría, el implementar una escuela inclusiva es uno de los desafíos más grandes. Hay la necesidad de cohesionar la sociedad y transformarla en una verdaderamente inclusiva, donde los niños y jóvenes puedan descubrir sus capacidades y desarrollarlas, además de aprender a vivir en paz, con tolerancia y aceptación de uno mismo y de los demás. Y para ello se debe trabajar en unidad, en comunión.

1.4.2.4 Dimensión pedagógico-curricular

Este tipo de participación, presenta a los padres la necesidad de interactuar con los docentes en el proceso de escolarización de sus hijos (García-Bacete, 2003). Considerando un importante interés por parte de los padres sobre los asuntos que están especialmente relacionado al aprendizaje de sus hijos.

(García-Bacete, 2003) propone que esta participación aumenta en tanto ellos sean conscientes de que su involucramiento permitirá un mejor desempeño en los quehaceres escolares de sus niños, potenciando así el conocimiento en diferentes asignaturas o cursos. Acotando también que favorece al conocimiento de programas que responden a las necesidades de sus hijos (García-Bacete, 2003)

Ante el quiebre de instituciones socializadoras básicas (Bolívar, 2006), comenta que ahora se hace necesaria una mayor conexión de las acciones educativas escolares con la familia. Por tanto, es en la familia donde ocurre el primer vínculo integrador para el niño y el medio, para así asegurar un mayor desarrollo personal y social

Es menester recordar que la participación se aprende participando, es decir, en la práctica. En esta sociedad de la información, se plantea además la necesidad de un trabajo en colaboración, en diálogo con la escuela y su contexto. La forma de aprendizaje en esta nueva sociedad implica una interrelación del alumnado con una gran diversidad de personas adultas (profesorado, familia, monitores, personal del centro, personas de asociaciones, etc.), así lo plantean Arostegui, Beloki y Darretxe (2013), y por ello, ante las modificaciones tan vertiginosas de estos tiempos, el currículum requiere de cambios y mejoras, y para esos cambios también se requiere de la comunidad, para asegurar un aprendizaje que contemple las diferencias de los alumnos que acceden a las escuelas.

**CAPÍTULO II.
DISEÑO METODOLÓGICO**



En este capítulo se presenta el diseño metodológico, que incluye la justificación del enfoque empleado y el tipo y nivel metodológico. También se plantea el problema de investigación y los objetivos, categorías y subcategorías de estudio. Cierran este apartado las informaciones acerca de “la técnica e instrumento de recolección de datos empleados” y los datos relacionados con el estudio de caso (Wolcott, 2003) sobre, cómo se da la “participación de padres con hijos con NEE” en la práctica inclusiva de la gestión educativa de una escuela.

2.1 ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

El presente trabajo de investigación plantea un “enfoque cualitativo”, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Batista (2003) “utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación” (p. 6).

El tipo de estudio es empírico, ya que se basa en la experiencia y la realidad del objeto a estudiar, en este caso, la experiencia de participación de padres con hijos con NEE. El nivel de investigación es descriptivo en tanto se transcriben los hechos y percepciones de los padres a partir del instrumento de recopilación de datos.

2.2 PROBLEMA, OBJETIVOS Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO

Para esta investigación se planteó la siguiente interrogante “¿Cómo participan los padres con hijos con necesidades educativas especiales, en la gestión inclusiva de una escuela?” Además, considerando que algo puede ser hecho, demostrado o encontrado (Wolcott, 2003), se formularon los siguientes objetivos:

- a. Describir las formas de participación de los padres en la gestión inclusiva de una escuela.
- b. Determinar los aportes de los padres en la gestión inclusiva de una escuela.

El planteamiento de los objetivos permitió, además, identificar y delimitar dos categorías de estudio: “formas de participación en la gestión inclusiva de la escuela” y “aportes en la gestión inclusiva de la escuela”. Se encontró, asimismo, subcategorías que en una etapa preliminar fueron validadas y complementadas por

el juicio de expertos invitados a revisar el instrumento, hecho a partir del cual pudieron reformularse, a modo de ser presentada en la tabla 6.

Tabla 6. Categorías y subcategorías sobre la gestión inclusiva

Categorías	Subcategorías
Formas de participación en la gestión inclusiva de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso básico de la familia o parentalidad • Compromiso básico de la escuela o comunicación • Participación en la escuela o voluntariado • Compromiso en actividades de aprendizaje en la casa • Participación en la toma de decisiones de la escuela
Aportes en la gestión inclusiva de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión administrativa • Dimensión organizacional • Dimensión comunitaria • Dimensión pedagógico-curricular

Elaboración propia

2.3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Como procedimiento de esta investigación se seleccionó “el estudio de caso”, que se entiende como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” Stake (2005, p. 11). En ese sentido, se analiza la “participación de padres con hijos con necesidades educativas especiales en la gestión de una escuela”, para poder llegar a comprender sus experiencias mediante un estudio que indaga sobre lo que piensan los informantes, así como sus actitudes, relaciones, participaciones, intereses, etc. (Agee, 2009).

Para Arnal, Del Rincón y Latorre (1994, p. 206), la potencialidad “del estudio de caso” se encuentra además en “su capacidad para generar descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales”. Así, este método ayuda a recoger de modo descriptivo las informaciones cualitativas, pretendiendo atestar un angosto ajuste

con los datos y lo que los informantes verdaderamente dicen y hacen (Hernández *et al.*, 2003).

También en el estudio de caso, Yin (1989, p. 23) reconoce “los siguientes rasgos distintivos”:

- “Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.
- Se utilizan múltiples fuentes de datos y puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos”. Yin (1989, p. 23)

Sobre el caso que aquí se analiza, cabe señalar que la institución educativa es una entidad particular mixta y laica, ubicada en el distrito de Lima Cercado y creada desde hace 20 años. Atiende los niveles de inicial, primaria y secundaria, presentando una sección por grado. La atención a los alumnos es en el turno diurno y el nivel socioeconómico es categoría B y C.

El colegio goza de reconocimiento por participar en desfiles cívicos y promover concursos académicos y actividades dentro de su localidad. Su comunidad educativa está compuesta por aproximadamente 100 estudiantes, de los cuales nueve tienen NEE. Conformando los otros estamentos de la institución se encuentran los docentes, directivos, personal administrativo, auxiliares, equipo psicológico y padres de familia.

Cabe resaltar que dentro del proyecto educativo institucional (PEI) del plantel, este se reconoce como una institución inclusiva, que acoge a niños “con necesidades educativas especiales” de su distrito y de su entorno más próximo. Según la data del colegio, en el nivel primario hay niños con NEE en cada grado, mientras que en secundaria son tres los estudiantes con NEE.

2.4 LOS INFORMANTES

Para esta investigación, por cuestiones metodológicas, se ha considerado a los padres de familia que tienen un(a) hijo(a) que presente “necesidades educativas especiales” de algún grado del nivel primario en la escuela perteneciente a la Lima

Metropolitana. El criterio para elegir dicha escuela responde fundamentalmente a que esta se reconoce como una institución inclusiva desde su proyecto educativo curricular (PEI).

En la Tabla 7 se presentan algunas características de los informantes, a quienes se les “aplicó una entrevista semiestructurada, siguiendo un diseño flexible a partir de interrogantes abiertas en búsqueda de datos” Denzin y Lincoln (2005, p. 642), que describieran aquí las categorías previstas. Cabe resaltar que la selección de informantes se hizo tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Padres de familia del nivel de primario.
- Padres con hijos con necesidades educativas especiales.
- Un padre de familia de cada grado (1.º a 6.º grado)

Tabla 7. Características de los informantes

Grado	Código asignado	Informante	Ocupación	Hijo(a) con NEE	Familias
1.º	C	madre	administradora	Hija (Autismo)	padres, abuela, hermano
2.º	D	madre	supervisora de cobranza-callcenter	Hija (Síndrome de Down)	padres, abuela, hermana
3.º	A	padre	médico	Hijo (sordera)	Padres, hermano
4.º	B	padre	docente	Hija (Autismo)	padres y hermana
5.º	F	madre	Representante médica	Hija (Autismo)	padres y hermano
6.º	G	madre	trabajadora del hogar	Hijo (sordera)	madre y hermanos

Elaboración propia

2.5 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Siguiendo a Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert (2005), la técnica elegida en esta investigación fue la entrevista, dado que además de facilitar el recojo de la

información, propicia un clima en el que el informante puede brindar “sus opiniones y puntos de vista respecto al tema tratado”, de modo que el entrevistador puede tener un panorama más preciso de los datos suministrados por el entrevistado.

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643), esta técnica es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. El entrevistador se apropia de la técnica mediante sus características personales, y se siente cómodo al aplicarla dado que proviene de una actividad que se realiza de modo cotidiano.

Debido a que el tipo de entrevista fue semiestructurada, se dispuso de un guion que respondiera a los temas de interés para la investigación. A pesar de ello, la consecución en el que se abordaron los temas y la manera de enunciar los cuestionamientos, fueron variando de acuerdo a la situación dada con cada informante. Así, en el marco de los temas, se pudo replantear la conversación, efectuar otras preguntas que se consideraron pertinentes y pedir aclaraciones o mayores detalles a los entrevistados cuando la respuesta inicial no resultaba suficiente para su total comprensión.

En total, fueron seis entrevistas de 45 minutos cada una, y bajo las consideraciones antes señaladas, puede indicarse que las entrevistas estuvieron regidas por un estilo propio y de conversación (Fontana & Frey, 1994), que permitió conocer la percepción que los padres comprenden sobre el tema de participación en la gestión de la escuela.

2.5.1 Instrumento de recojo de información, diseño y validación

Como se indica en Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert (2005) “la técnica fue aplicada haciendo uso de un guion de entrevista cualitativa semiestructurada”. Esta guía permitió hacer una relectura de lo dicho a través de la recuperación de la entrevista, donde los informantes expresan sus pensamientos, deseos y sentimientos (Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert, 2005). Las entrevistas, que fueron capturadas en audio, tuvieron como guía las preguntas que se demuestran en la siguiente tabla.

Tabla 8. Clasificación de preguntas

Formas de participación en la gestión inclusiva de la escuela:	¿Con qué frecuencia visita la escuela? ¿En qué situación? a. ¿Cuáles son las principales facilidades que Ud. encuentra al colaborar en la gestión de la escuela?
---	---

<p>Compromiso básico de la familia o parentalidad</p>	<p>b. ¿Qué dificultades encuentra al colaborar en la gestión de la escuela?</p> <p>¿Considera importante la comunicación entre la familia y la escuela inclusiva? ¿Por qué?</p>
<p>Compromiso básico de la escuela o comunicación</p>	<p>a. ¿Qué medios utiliza la escuela para comunicarse con Ud.? ¿Generalmente, qué le comunica?</p>
<p>Participación en la escuela o voluntariado</p>	<p>b. ¿Recibe asesoramiento sobre todas las oportunidades que la escuela le ofrece a su hijo en el aspecto de la inclusión? ¿De qué manera?</p>
<p>Compromiso en actividades de aprendizaje en la casa</p>	<p>c. ¿Siente que sus aportes y su apoyo para mejorar el aprendizaje en la escuela son valorados?</p> <p>¿De qué forma participa en la escuela inclusiva de su hijo?</p>
<p>Participación en la toma de decisiones</p>	<p>a. ¿En qué actividades de la escuela participa Ud. que ayuden a la inclusión de su hijo?</p> <p>b. ¿Cómo asume Ud. la responsabilidad de educar y atender a su hijo en la escuela inclusiva? ¿Puede dar un ejemplo?</p> <p>c. ¿La escuela brinda espacios en los que Uds. puedan dialogar del proceso y preocupaciones de sus hijos(as)? Explíquelo.</p>
<p>Aportes en la gestión inclusiva de la escuela:</p> <p>Dimensión administrativa Dimensión organizativa Dimensión comunitaria Dimensión pedagógico-curricular</p>	<p>¿Qué aportes brinda Ud. a la escuela que ayuden en la gestión inclusiva?</p> <p>a. ¿Qué recursos ofrece a la escuela para la atención de su hijo con NEE? ¿Cómo lo gestiona? (mobiliarios, adecuación de espacios físicos para dificultades físicas etc.)</p> <p>b. ¿De qué manera los padres se organizan para trabajar con la comunidad educativa para la gestión inclusiva?</p> <p>c. Sobre la dimensión comunitaria ¿Hay una permanente relación de acompañamiento, ayuda, aprendizaje entre las familias con hijos con NEE?</p> <p>d. ¿Algún miembro de la escuela ha pedido su apoyo para el trabajo de aprendizaje? ¿En qué?</p>

Elaboración propia

Para la aprobación del instrumento de recojo de información, se buscó evidenciar si las preguntas diseñadas en la entrevista respondían a “las categorías de la investigación” Agee (2009). Para ello, inicialmente se efectuó un ensayo piloto con un padre de familia que “cumplía con las tipologías de la población elegida”. Luego se buscó el veredicto de peritos en el tema de educación inclusiva para que validaran el instrumento. Los encargados fueron dos docentes de la “Pontificia Universidad Católica del Perú” (PUCP) y una doctora del “Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía de la Universidad de Huelva”, España.

Los expertos evaluaron la pertinencia de las preguntas considerando los objetivos trazados, además de la información de otros documentos necesarios como la guía de entrevista, matriz de coherencia, carta de presentación y ficha de evaluación.

A partir de las sugerencias y aportes recibidos, se mejoró el instrumento de recojo de información para su posterior aplicación a los informantes.

2.5.2 Medios para asegurar la ética en la investigación

Para realizar esta investigación se entrevistó individualmente a seis padres de familia seleccionados. Las entrevistas se realizaron en un recinto privado, con las facilidades previstas, señalando que las entrevistas fueron rastreadas en cintas de audio.

Antes de realizar las entrevistas, a los informantes se les explicó el objetivo del estudio, su pertinencia y alcances de la investigación. Además, se les comunicó acerca de sus derechos de pedir información sobre la investigación y sobre y la libertad de aceptar o no la aplicación de la entrevista. Asimismo, se les facilitó los datos de la entrevistadora y la tarjeta de identificación de la universidad.

También se informó sobre los aspectos éticos en los que se enmarca esta investigación: la veracidad de la información recopilada, objetividad, respeto por los informantes, respeto a su dignidad como personas, reserva de sus identidades y privacidad de lo que ellos quisieran transmitir en privado.

Después de hacer explícitas dichas consideraciones, se les entregó la ficha informativa y el protocolo de consentimiento informado, y solo cuando este fue devuelto con la respectiva firma es que se procedió con el recojo de información. Todos los informantes seleccionados aceptaron llevar a cabo las entrevistas.

2.5.3 Procedimiento para ordenar la información recogida

La información recabada fue reproducida en su totalidad en el procesador de Word, y se colocó un código a cada entrevistado. Posteriormente, en una columna a la derecha se transcribieron las categorías previstas, así como las categorías emergentes, las tipologías encontradas y repetitivas, que responden a las experiencias, pensamientos o deseos de los entrevistados.

En un segundo momento se disgregó la información separándola de su procesador inicial y clasificándola por colores, haciendo subdivisiones que llegaron a crear tipologías, subcategorías nuevas.

2.5.4 Técnicas para el análisis de la información

Posteriormente de obtener la investigación transcrita, se continuó con la tipificación de las categorías, por ello se siguieron los siguientes pasos:

- a. Ordenar y clasificar la información, estructurándola según las categorías emergentes.
- b. Seleccionar las clasificaciones en una unidad temática.
- c. Creación de códigos

Cabe resaltar que para el cumplimiento de estos pasos se recurrió a ejemplos de codificación de documentos, como el que plantea Díaz (2007) en el marco de su tesis doctoral.



**CAPÍTULO III.
RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**



En este último capítulo se muestran los resultados obtenidos del estudio de investigación, así también el análisis y la interpretación de los datos recabados, siguiendo el marco conceptual y los objetivos planteados.

3.1 LA INCLUSIÓN DESDE LOS PADRES: INTEGRACIÓN DE SUS HIJOS

Se encontró que al hablar de inclusión las opiniones de los informantes varían según las necesidades de sus hijos y de acuerdo con los recursos humanos (docentes, auxiliares) con los que la institución cuenta para satisfacer la demanda establecida por los padres.

“En las actividades, participa como un alumno más del salón. Participa en los cursos y actividades que el profesor prepara, estamos contentos” (A, p.1).

“Sí, participa también en su selección de vóley [me dice]. ‘Quiero mi pelota’ También dice su profesora que le gusta jugar, yo tengo que comprar su pelota, también [o sea] la han incluido, ya está dentro de ese grupo” (B, p.10).

“Sí, gracias a Dios ya la mayoría (...) de docentes lo conoce. Por ejemplo, a la hora de recreo, ya la auxiliar dice ‘tengan cuidado, no lo vayan a golpear, está ahí’. Como que también sí se ha ganado un puesto, digamos, por algunos docentes. Ya llega y todos ‘cómo estás’... Como que también tienen así cariño” (B, p. 13).

Las declaraciones confirman que la integración de alumnos con NEE favorece no solo al mismo alumno, sino también a los demás compañeros, que aprenden día a día a convivir con ellos.

“Allí sus compañeritos la abrazan, pero siempre tiene un [compañero] que tiene más paciencia que el otro. Y hay dos niñas que le entienden muy bien lo que ella quiere decir. Dice las palabras que no puede todavía pronunciar bien, ejemplo, ‘plumón’ dice ‘pul, pul, pulmón, pul’. Algo así. Entonces, ya lo entienden” (B, p. 14).

Como se puede observar, los informantes expresan el agrado que sienten al evidenciar que su hijo(a) es acogido en el colegio. En la última cita se refleja además que el colegio está fomentando las prácticas de integración con los demás niños. Esto en concordancia con lo que plantea la SEP “instituciones como la Secretaría de Educación Pública de México” (2011), según lo cual, la integración se puede dar tan solo en aquella escuela que posea las condiciones necesarias para hacerlo; esto es, debe tener deseos de participar de un proyecto integrador, que cuente con maestros concernidos al tema y que haya estudiantes que deseen involucrarse en la acogida al alumno nuevo.

Por otro lado, sobre el concepto que los informantes tienen de la educación inclusiva, SEP (2011) puede decirse que esta implica una reorganización en la manera de dirigir los estudios que posibiliten los aprendizajes y los buenos resultados en las evaluaciones de los alumnos con NEE.

“Yo siempre he notado, desde que mi niña entró, es el tiempo que le brindan para que ella pueda aprender, no avanzan un tema si es que ella definitivamente no lo comprendió, no lo aprendió, porque hay evaluaciones constantemente y te avisan con una semana de anticipación. Hay una agenda [balotario] de evaluaciones en las cuales el niño tiene que (...) desarrollar, y uno ya tiene que evaluarlo” (F, p. 7).

Este trabajo interno de comprensión de la reorganización de la metodología del docente se fortalecerá en la medida que más elementos cooperen de manera intencional (permisos de la coordinación, acuerdos entre docentes, reprogramaciones, etc.) y un gran aporte para lograrlo serán las reflexiones que pueda alcanzar la comunidad educativa (Ainscow & Booth, 2000).

“Sí, para nosotros como padres la inclusión es sinónimo, o digamos... igual, a una posibilidad de derecho a la educación común, que lo que ofrecen se haga en el colegio, el poder compartir todo, todo. Él tiene las mismas oportunidades que sus compañeros de aprender, todos juntos” (A, p. 3).

De acuerdo con los informantes, la educación inclusiva permitirá que este grupo especialmente vulnerable pueda tener las mismas oportunidades educativas dentro del colegio. Y en esa misma línea, Ainscow y Booth (2000) mencionan que esta dinámica de involucrar al alumno con NEE en su aprendizaje y en su desarrollo personal (intelectual y emocional) es responsabilidad directa de la sociedad y de la escuela, y así se facilitará el que los alumnos afronten la diversidad en todos los aspectos.

Pero también dentro de las dificultades señaladas por los padres respecto de la inclusión, ellos se remiten al aspecto del desempeño del docente, indicando que no se involucran de la misma manera, lo que rompe la cultura inclusiva y perjudicaría el aprendizaje del alumnado:

“En el tema de los cursos, no en todas las materias encontramos una colaboración adecuada como para él, a pesar de que le hemos hablado al tutor, no hemos tenido la posibilidad de reunir a todos los profesores que le enseñan a él como para explicarles la situación” (A, p. 2).

Dado que en el paradigma de una “educación inclusiva” Ainscow, Booth & Dyson, (2006 y Echeita & Duk, (2008), señalan que sí se enseña a cualquier niño independientemente de su condición, puede asumirse que en la institución educativa de los informantes existen dos formas de responder a la diversidad: de forma positiva, y conforme con el derecho que tiene todo ser humano a ser diferente y de ver ello “como una oportunidad de aprender y renovar”; así también de forma negativa, fomentando la discriminación y desigualdad.

“No hemos encontrado aceptación, (...) dictan muy rápido, copian en la pizarra y (...) también borran rápido o copian y van hablando [muy rápido]” (A, p. 2).

“No es que la profesora está ahí en el salón o me dice: ‘Señora, a la niña le voy a enseñar de otra forma’, no” (C, p. 2).

Considerando a Echeita & Duk, (2008), en este tenor “la atención a la diversidad” debe ser fomentada en primer lugar por el docente; se hace indispensable que este se encuentre capacitado para asumir el reto de la “atención a la diversidad” dentro del aula y de encontrar respuestas educativas a la manera de ser de los alumnos, de aprender y brindar amor a los niños en general, y en especial a aquellos con NEE.

En el caso de la experiencia de los informantes, ellos encuentran que el problema en su escuela se da, en muchos casos, por las limitaciones que los docentes presentan para la “inclusión de los colegiales con NEE” (Arnaiz, 2012), lo cual se manifiesta dentro de un manejo metodológico general, que no reconoce las diferencias entre sus estudiantes.

“A mí me gustaría, como madre, que haya una profesora especializada en esos temas [sobre inclusión]. Las profesoras especializadas en ese tema no están [en el colegio]. Pero que tengan especialidad en ese tema sí me encantaría, y que te asesoren en ese campo, por lo menos una que conozca el tema de cómo tratarla” (D, p. 12).

El pedido del informante en cuanto a una especialización del docente sobre el tema de inclusión va en la misma línea de sugerencia que Parrilla (2003), para quien resulta conveniente e indispensable fraguar bajo el crisol una renovada concepción de docente: que sea oportuno pedagógicamente hablando, competente para investigar, tomar conciencia recapacitando en base a la experiencia con los demás

docentes, además debe ser consecuente con los aspectos éticos, sociales y honorables de su carrera.

“La verdad es que no siento que la profesora me diga: ‘Señora, usted puede ayudarnos’. La profesora explica para todos, para todos igual. No es que agarre y me diga para la alumna vamos a enseñarle de una forma y a los niños de otra forma. No veo [eso]. La profesora para todos igual (...), pero mi hija no capta igual que todos, ves” (C, p. 2).

En este último caso se expresa una necesidad puntual sin atender, lo que deja en evidencia la urgencia de que la formación de docentes esté orientada a enseñar en contextos diversos de aprendizajes (Arnaiz, 2012). Podemos agregar que para construir una escuela más inclusiva es imperante la formación y el progreso de un nuevo rol docente.

3.2 FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA

De acuerdo con la información brindada en las entrevistas, la “participación de los padres de familia” en la gestión de la escuela se da de modo voluntario.

3.2.1 Compromiso básico de la familia o parentalidad

Los estudiantes con NEE necesitan apoyo constante tanto sus profesores, compañeros y familiares como de un personal especializado (terapeuta) para poder potenciar y lograr alcanzar sus destrezas. “La participación de los padres” en este sentido se refiere al compromiso de cubrir esta necesidad que ellos tienen para poder seguir avanzando.

“Ah, [sí] me dicen que la lleve a la terapeuta [del lenguaje] porque la necesita, tiene problemas de lenguaje todavía y se le nota (...) Saben que la llevo a las terapias y la psicóloga me cita para conocer los avances y todo lo que practica” (C, p. 4).

Siguiendo a Unesco (1994) El estudiante con limitaciones muestra mayores problemas que los demás alumnos que logran cumplir con los indicadores de aprendizaje; a ellos se les hace un poco laborioso acceder a los conocimientos que se establecen en el currículum escolar y que corresponden al grado de escolaridad. De otro lado, está el aspecto emocional, que suele estar implicado con dificultades

para relacionarse con sus semejantes, esto suele darse por los problemas dentro del medio socio-familiar.

Unesco (1994), indica a la vez que, los padres deberán asegurarles un apoyo profesional diferente al que se puede encontrar dentro del entorno educativo.

El colegio tiene información de las terapias que los niños llevan fuera del horario escolar y junto con el Departamento de Psicología le hacen seguimiento.

“Nos piden los informes de terapias, mínimo dos veces al año, para ver cómo van avanzando, y son bien sinceros porque siempre nos dicen [si] avanzó o no avanzó (...), y no tenemos por qué sentir nada negativo ni pensar que están en contra de nuestros hijos, sino que es para la mejoría de ellos” (F, p.7).

Los informantes están a la expectativa con respecto al progreso de sus hijos en el ámbito académico, social, afectivo, etc. Esto significa que ellos a su vez tienen confianza de que las terapias que sus hijos reciben conllevarán un cambio positivo en sus vidas, es decir, les permitirán avanzar en la integración social y mejorar en el ámbito académico.

3.2.2 Compromiso básico de la escuela o comunicación

Lo que se ha venido presentado en párrafos anteriores permite entender que la escuela, siguiendo a Turnbull *et al.* (2009), aún con diversos puntos por mejorar, es un referente de comunidad inclusiva. Por ello es importante atender al completo grupo de alumnos con “necesidades educativas especiales”, y por consecuencia a la familia en su totalidad, que requiere de un soporte emocional, como un acto necesario y solidario. Y la comunicación es uno de esos soportes, puesto que la comunidad escolar es un lugar adecuado para la escucha.

¿Existe comunicación en la escuela y la familia? ¿Cómo es, puede explicarlo?

“Como le dije, si hay comunicación (...) siento que la comunicación es muy abierta, yo puedo conversar siempre con quien quiera, generalmente es con la miss y con el [staff] equipo de psicología” (D, p. 2)

“Yo puedo ir (...), claro, me dan horarios porque a cualquier hora tampoco puedes ir. Pero me dan las facilidades para que yo, hable por teléfono (...), por el WhatsApp, por el Facebook (...). No es que se cierren, no me dicen ‘no, señora, no puede llamar’. Ellos siempre atienden” (D, p. 2).

La comunicación en el colegio será positiva siempre que los mecanismos de empatía, disposición y escucha están presentes en la interacción comunicativa entre padres y escuela, así lo recuerdan Turnbull *et al.* (2009), quienes asumen que la actividad de expresarse y recibir una respuesta es imperante. Los padres con hijos con “necesidades educativas especiales” quieren y necesitan comunicarse para recibir información sobre lo que significa el quehacer de una escuela inclusiva y de cómo involucrar a su hijo(a) en ella.

¿Dónde se da la comunicación que la escuela les ofrece?

(...) generalmente se da en las entrevistas con la tutora, o en las agendas, en la escuela de padres, en las asesorías a padres con hijos con NEE” (F, p. 2)

“Frecuentemente me comunico mediante la agenda. Yo tengo comunicación con la directora y con el profesor (...), llamo cualquier cosa, por algún inconveniente que he tenido, cualquier problema, me acerco al colegio” (G, p. 1).

¿Esta comunicación es frecuencia?

“Por supuesto, cada vez que lo necesitamos, por medio de la agenda que es diario, así con el whaps app 2 o 3 veces a la semana y cuando nos llaman” (G, p. 2)

Por ello se entiende y comprende que el diálogo que se crea con la “escuela y la familia” será un vínculo que ayude al proceso de aprendizaje (García & Doménech, 1997).

3.2.3 Participación en la escuela o voluntariado

El complemento para una buena comunicación es un adecuado clima institucional, donde la comunidad educativa participe de modo espontáneo y se favorezca el desarrollo de los estudiantes con NEE, así como la participación de sus padres.

¿Siente que sus aportes y su apoyo para mejorar el aprendizaje en la escuela son valorados por los directivos? ¿Por qué?

“Sí, porque la directora es muy abierta, muy hábil a ese tipo de proyecto (inclusión). Nunca se ha negado [a ayudar], muy por el contrario, cuando nosotros, a través de escritos y verbalmente, hemos solicitado adicionales [cambios y ayudas pedagógicas] para los chicos, ella lo ha hecho con buen agrado” (F, p. 3).

Esta experiencia se relaciona con lo que Ainscow (2004) menciona en cuanto a la pertinencia de estar atentos sobre las reacciones que se tienen ante las diferencias tipológicas; además del tipo y la calidad de relación entre los distintos protagonistas educativos. En este sentido, añade el autor, se puede encontrar el liderazgo del

gestor sobre momentos concretos que ofrece para la participación y para la reflexión conjunta.

Conlleva pues, pensar en recrear un establecimiento con apertura donde se cree la confianza, agrado y felicidad de estar ahí. Los comentarios de los informantes respecto de las condiciones en las que se desenvuelve el clima institucional son favorables y permiten la participación y compromiso de ellos para el desarrollo de una convivencia armónica.

“Desde el año pasado tuvimos la mayor coordinación, puesto que era el primer año que mi hijo se integraba a un colegio regular. Hubo bastante aceptación de parte de todos, del área de psicología, directora, del área de educación, el tutor, la tutora en ese momento. Para qué... muy bien [hasta ahora]. ¡Mi hijo se siente feliz!” (A, p. 4)

Este último comentario confirma que el clima armónico permite mantener un equilibrio para fecundar una óptima convivencia en el centro de enseñanza, la misma que ayuda, en lo posible, a solucionar los problemas y obstáculos que se puedan encontrar para implementar la inclusión educativa.

García y Doménech (1997), citando a Beltrán (1993), Bueno (1995) y McClelland (1989), esbozan que la motivación, al no ser un proceso unitario, abarca varios componentes que hasta ahora no se ha logrado integrar. A pesar de ello, en el colegio que es objeto de análisis, la “participación voluntaria de los padres de familia” responde a la atención de ciertas necesidades que presentan sus hijos con NEE. Así, la motivación para colaborar va de la mano con el sentimiento de gratitud, el vínculo con el colegio y el agradecimiento.

“Se lo dije a la directora, y mi mamá también [se lo dijo], que si necesitaban algo mi mamá iba a apoyar, porque aparte el colegio de mi hija está a la espalda de mi casa, o sea, [movilizarse no cuesta] casi nada, porque en el colegio me han apoyado un montón” (C, p. 12).

Esta participación responde también a las necesidades que ellos encuentran en el colegio y que afectan no solo a sus hijos con NEE, sino también al alumnado en general, como lo es, por ejemplo, la falta de higiene en los baños.

“Creo que uno busca no solamente que el colegio tenga una buena educación, sino también tiene que ser todo salubre [Saludable]. Al principio nos pidieron una toalla por niño, yo no estoy de acuerdo, tiene que ser papel toalla porque una toalla no puedes utilizarla con diferentes niños de diferentes aulas, una toalla en el baño para todos, eso no puede ser. [Reclamé] y a raíz de eso los padres acordaron llevar papel toalla. [Ahora] se

utiliza papel toalla, no tenemos ningún problema, ningún padre de familia ha puesto ninguna objeción, porque eso es salud para nuestros hijos” (F, p. 4).

Por otro lado, hay informantes que expresan el deseo de participar en las diligencias de “la escuela”, pero; por motivos laborales o profesionales que en estos tiempos se han incrementado, tienen disponen de poco tiempo.

Para González (2006) la necesidad de hacer otro tipo de actividades fuera del horario del colegio, como llevar a sus hijos a las “terapias” o ayudarles con las tareas, no cuentan con el tiempo para integrarse.

“No le puedo dar ningún aporte allí, porque como yo trabajo (...) desde la 7:00 de la mañana hasta las 7:00 de la noche, estoy prácticamente todo el día en mi trabajo y cuando tengo cosas importantes que hacer con mi hija, como llevarla a la terapia, entonces yo voy en la tarde, pido permiso. Pero irme a aportar así al colegio, no” (D, p.6).

3.2.4 Compromiso en actividades de aprendizaje en la casa

Muchas veces el quehacer educativo se extiende dentro de la vida familiar, este es un rol que asumen los padres al tomar la responsabilidad de terminar las tareas asignadas a los párvulos. Considerando los intereses de los padres, González-Pienda y Núñez Pérez (2005), mencionados por González-Pienda (2009, p. 19), plantean lo siguiente, “que el nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a sus hijos a la hora de realizar las tareas académicas en el hogar, teóricamente estarían muy relacionadas con las características motivacionales, actitudinales y aptitudinales del alumno y con el propio proceso de aprendizaje y rendimiento académico” (p. 19).

“Cuando llegamos a casa trabajamos con el horario de estudio que hemos hecho para tener tiempo suficiente de repasar y de descansar, (...) como él tiene problemas para concentrarse, es mejor dejar las tareas un rato y luego seguir tengo que estar ahí [persistente] firme para que termine y aprenda” (A, p.2).

“Ya casi soy su segunda profesora; porque todo lo tengo que ver y hacerle rehacer la escritura o colorear mejor, el dictado etc. (...) pero con mucho amor y mi mamá también me ayuda para favorecer su aprendizaje (...) y cuando lo logra todos aplaudimos y la felicitamos” (G, p. 4)

Continuando con González-Pienda y Núñez Pérez (2005) añaden que “asesorar a la familia para acompañar el desarrollo de los aprendizajes del alumno dentro de su hogar, reforzando las tareas para mejorar habilidades. Cuando los padres y los

maestros trabajan juntos, se posibilita la transferencia de experiencias de aprendizaje, en el entorno natural que es el hogar” (p.42).

En otras situaciones, algunos padres experimentan molestias, rechazos y frustraciones por no sentirse competentes.

“Frecuentemente [mi hija] no llega a entender [la clase]. Entonces, la profesora me dice: ‘Señora, esto está pasando, a ver si usted en casa la apoya, nuevamente vuélvase a releer esta historia’ (...). A veces hasta tres veces nosotros contamos y recién la llega a entender, entonces en ese motivo, por ejemplo, sí nos involucramos. A veces cuando le pregunto el tema del cuaderno, por ejemplo, ella no sabe de lo que hablaron, entonces yo tengo que (...) volver a explicarle y ver la forma para llegar a ella. Y cosas así, a veces es molesto” (C, p. 4).

Schalla (2015) menciona que “Los padres desarrollan otros tipos de estrategias de apoyo para el aprendizaje y el desempeño académico de sus hijos”. También “que se muestran especialmente motivados por el futuro de sus hijos y las expectativas de una mejor calidad de vida”. “Sin embargo, es escasa la literatura acerca del rol que tienen los padres en aprendizaje y educación del alumno” (p. 156)

3.2.5 Participación en la toma de decisiones de la escuela

Los informantes remarcaron que, en tanto siempre buscan lo mejor para sus hijos, están constantemente ante situaciones que demandan tomar decisiones para lograr sus objetivos, lo que incluye también a los temas pedagógicos. En este sentido, tomar una decisión sin presión permitirá que esta tome en cuenta el beneficio para el alumno, el docente, el centro educativo y la propia familia.

¿Las familias pueden discutir en la escuela el proceso de enseñanza y las preocupaciones sobre sus hijos, para tomar decisiones? Explíquelo.

“Si, por supuesto, yo colaboro no solo estando presente todos los días, sino que soy delegado de aula y con las demás mamás tenemos que elegir las actividades [de aula] en que podemos ser útiles para el aula y sobre todo la preocupación por el aprendizaje de mi hijo, de nuestros hijos (...) (A, p. 9).

“Yo ayudo en la organización de las reuniones de aula y de ahí acordamos puntos, ideas sobre contenidos y cómo se va a enseñar a mi niña con necesidades especiales. Se hace revisión y adecuación de horarios, de calendarios, cronogramas, etc.” (B, p. 7).

Por lo expresado se entiende que los padres asumen una participación activa y decisiva en la intervención en “la toma de decisiones” de la institución escolar para beneficio de su hijo(a) con NEE.

Siguiendo a Ascher (1988) mencionado en Morales (1998) se puede percibir que el equipo directivo del colegio apuesta por la intervención de “los padres de familia” en otros aspectos.

“(…) La coordinadora de primaria nos reúne a mí y a otras madres para coordinar sobre los estamentos para las nuevas delegadas de aula y también para elegir los textos que ellas [docentes de áreas] han seleccionado para el grado” (F, p 5).

Por otro lado, algunos padres no tienen claro la importancia que sus aportes pueden dar a la escuela, dejando las decisiones a otros.

“Para el funcionamiento de la escuela, no, nos invitan a que se tomen decisiones, pues, no sé si esto exige decidir quiénes deben tomar las decisiones, cómo se las deba tomar, o sea, yo confío en que el colegio haga las cosas bien [por mi hija]” (D, p. 8).

Por su parte Rodríguez (1996) acota que la “participación de los padres de familia” en la vida escolar se entiende como colaboración o ayuda de diversa naturaleza, ello permite perfeccionar el “proceso educativo” en sus hijos, siendo esta colaboración con algunas horas de acompañamiento, decisiones a tomar u otros en las distintas áreas.

3.3 APORTES EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA

Considerando lo manifestado por los informantes, a continuación, se mencionan los aportes de los padres de familia en las dimensiones institucionales.

3.3.1 Aportes en la dimensión administrativa

En el colegio, “los padres de familia” aportan para la distribución de recursos materiales, tiempo y ciertas actividades en el ámbito administrativo. Mencionan, por ejemplo, que buscan información de cómo apoyar al colegio solicitando ayuda a otro colegio, fuera de su comunidad educativa.

“A la directora [de un colegio especial] le pedíamos el apoyo. Nosotros hemos buscado todo, en todas las entidades hemos buscado y hemos conversado (...) qué podemos hacer

(...), a la medida de lo que tenga al alcance, darnos todo el material que sea posible, todo. En eso nosotros podemos aportar, que nos den a nosotros el material y nosotros brindar el material a la escuela [de mi hija]" (B, p.8).

Los informantes revelan haber ido involucrándose poco a poco en la educación inclusiva de sus hijos, y remarcan que podrían alcanzar una mayor participación en la escuela.

"Ya después, conforme fui yendo a las reuniones, yo les explicaba a las mamás cuál era el motivo que mi hijo estaba en el colegio [limitaciones físicas], y todos querían apoyar en la infraestructura del colegio para que mi hijo se pueda incorporar en el aula. Ya después yo también ayudaba más en ese ambiente [administrativo]" (G, p. 4).

Por lo expuesto, para transformar una escuela o mejorarla como colectividad, es imperante el consenso y la colaboración de sus integrantes en general. Para Palacios (2008), Parellada (2008) y Booth *et al.* (2000), una comunidad educativa no se da cuando los integrantes no se identifican como parte de ella y no se desenvuelve el reconocimiento de pertenencia. Tampoco si no se consideran valorados, queridos, considerados ni tomados en cuenta.

3.3.2 Aportes en la dimensión organizacional

Tal como se planteó en la dimensión administrativa, la disponibilidad y la flexibilización del tiempo y el espacio escolar solo son factibles desde una línea de acción coherente con una estructura organizativa.

Los informantes mencionan que, en líneas generales, la organización de la escuela es adecuada y esta les permite estar informados de que se cumpla lo propuesto.

"Sí, nos organizamos porque no todos coinciden con las mismas áreas recreativas, algunos hacen karate, otros hacen baile, otros se dedican a otras cosas. [Eso sí], se puede coordinar, nos organizarnos dentro del colegio, hay espacios para los alumnos con dificultades físicas, talleres o hay estas áreas lúdicas para la atención-concentración" (F, p. 9).

En la línea del último comentario, puede decirse que los padres logran encontrar espacios que les permitan sociabilizar y a la vez ser capaces de organizar estrategias que puedan dar soluciones a las dificultades de inclusión.

Por otro lado, sin embargo, no todos los informantes sienten que aportan en la organización, aunque sea este por falta de tiempo.

“Es que los otros padres están más metidos ahí, y cuando yo llevo a mi hija al colegio (...). Tengo que llevar a mi hija a la terapia, ya que va martes y viernes, entonces yo voy [al colegio] y con las mismas regreso, sin embargo, los otros padres están ahí amontonados, y se pueden quedar una hora a hora y media” (D,p.7).

En este sentido, y siguiendo lo que plantean Carbó y Comellas (2009), los padres no necesariamente entienden la importancia de su presencia, hallando excusas que desligue esta responsabilidad. Las ideas que los padres tienen de su “participación” en las diligencias estudiantiles de los discentes con NEE influyen de manera más o menos directa en los resultados educativos.

La siguiente evidencia nos permite recapacitar sobre la manera de cómo poder innovar los procedimientos pedagógicos y los objetivos de enseñanza, con el propósito de ayudar a la integración del estudiante y que contribuyan además con su enriquecimiento personal y social.

“Nos organizarnos, lo que tendría que hacer es conversar directamente con la Municipalidad o el alcalde, o elaborar un proyecto y organizarnos y decir que el colegio necesita implementos para niños con habilidades diferentes, se trabajaría un proyecto. Yo sé [que eso es. Hay] ONG, hay Club de Leones, que también brinda apoyos” (B, p. 11).

Con su declaración, el informante reconoce que para conseguir una “educación inclusiva” también la gestión debe serlo, También que esta incorpore en su estructura organizacional a agentes de cambio.

En ese sentido, la Unesco (2003, p. 17) plantea dos elementos de transformación:

1. “Una estructura flexible que facilita ajustarse a la diversidad y dar oportunidades diversas de efectuar prácticas y obtener resultados en cuanto a contenidos, métodos y nivel de participación”.
2. El reconocimiento “de la diversidad cultural, religiosa y lingüística de los alumnos”. (Unesco, 2003, p. 17)

3.3.3 Aportes en la dimensión comunitaria

El constructo de comunidad centrado en el espacio educativo, se vive mediante comportamientos de compañerismo y maneras de aceptar compromisos relacionados al plano fraterno en “la educación” (Calderón, 2013).

“Nos vamos de paseo, organizamos (...) lonches cuando es aniversario del colegio. También ellos tienen una peñita criolla que presentar y es de manera individual, entonces hay niños que se juntan de dos, de tres, de cuatro, y nos juntamos entre papás a ver qué hacemos, y ellos se organizan, concursan y hasta el momento les está yendo bien así, nos manejamos bien” (F, p. 5).

Según la evidencia recogida, la idea de amistad y compañerismo es la que sitúa la noción de “comunidad” (Susinos & Rodríguez-Hoyos, 2010). Así, comunidad podría ser el intercambio de experiencias entre entidades constituidas y sus participantes que en ellas se encuentran. García-Bacete (2003) añade que para los padres de familia es importante también, verse y sentirse valorados dentro del espacio que comparten con otros padres de manera amical; cooperando para mejorar la estancia educativa.

“La directora nos invitó a compartir nuestra experiencia como familia que tiene un hijo con NEE, para las nuevas familias que entran al colegio [risas] y al toque hicimos amistad y vimos que no éramos los únicos que teníamos dudas, o temores de cómo llevar la educación de [mi hijo]. Aprendemos a compartir sus experiencias, costumbres, hábitos et. La psicóloga nos pide trabajar en grupos para compartir y de verdad se siente uno bien y sobre todo que somos escuchados” (A, p. 6)

No obstante, también se presentó una visión diferente de enfoque respecto al sentido comunitario que parte desde la familia.

“Porque mayormente involucra a todos en la familia. No solamente a la mamá y al papá. Mayormente en mi familia todos estamos involucrados [con mi hijo con NEE]. Entonces me tratan de apoyar en todo lo que hay con respecto al colegio, a todo eso (...). Están pendientes” (G, p. 2).

Y mientras que la noción de comunidad se asemeja en los casos anteriores, también se encontró una consideración divergente.

“No me conozco con todos ellos, salvo por uno de ellos, nada más, que también es egresado de CEPAL, conversamos [sí] sobre los inconvenientes que puedan tener, nos damos algunos consejos (...). El colegio en este sentido solo ve que mi hijo esté incluido, pero como idea de comunidad con todos, no tanto. No lo siente [tanto] así. Así es, pero no con todos” (A, p. 6).

Con la afirmación anterior se hace patente la necesidad de que el colegio no solo pueda responder a la idea de incluir en sus instalaciones a un alumno con NEE, sino que también se continúe construyendo espacios de comunidad real, en la que sienta que se interesen por él y lo acompañan.

3.3.4 Aportes en la dimensión pedagógico-curricular

Esta extensión pedagógica-curricular según Frigerio, Poggi y Korinfeld (1999) comprende las actividades de enseñanza y formación que brinda una institución educacional, se dice que es su actividad principal.

García-Bacete (2003) nos permite pensar sobre la implicancia de los familiares en esta dimensión. Así mismo Vila & Santamaría (2011) mencionan que es un “conjunto de decisiones articuladas...que dotan de contexto y contenido a sus implicaciones pedagógicas: organizativas, curriculares y didácticas” (p. 23).

Nosotros creamos, como les dicen [...] redes de apoyo, por idea de una mamita que venía de otro colegio, el asunto es que cada mamá tiene un cuaderno tipo agenda [...] donde una se comunica con la profesora y así ella puede pedir cosas para preparar para las tareas que tiene mi niña, fotos (nos da modelos) cartulinas decoradas, letreros, palabras, series, pictogramas que ayudan a que entienda mejor. Ella tiene Síndrome, entonces a veces no trae la tarea copiada, [...] rápido la llamamos para trabajar con el pictograma y creamos otras para reforzar el tema (D, p. 6)

En esa misma línea, siguiendo a Parrilla, Gallego y Murillo (1996); Figueroa y Muñoz (2014), en la Guía para la Inclusión Educativa se indica el valor de la contribución de la colectividad educativa, de igual forma sobre el aspecto pedagógico; la mediación familiar que se constituye como un puente que ayuda a perfeccionar el aprendizaje escolarizado y la enseñanza educativa, de modo que esta se rija hacia un paradigma escolar inclusivamente solidaria. Buscando esto es que se plantea la necesidad de implementar cambios en distintas instancias:

- a. Optimizar la eficacia en las aulas.
- b. Renovar la preparación docente.
- c. Perfeccionar la eficacia en educación.
- d. Reforzar la colaboración de las familias.
- e. Fortalecer el aprendizaje de los alumnos. Figueroa y Muñoz (2014),

Apuntar a una adecuada gestión y disposición de las escuelas. Parrilla, Gallego y Murillo (1996).

Como dicen sus profesoras ponemos en acción los aprendizajes escolares y ayudamos a la transferencia de los aprendizajes realizados en clase y las actividades que tiene que ejecutar (F, p. 4)

Cerrando este apartado, se finaliza con la siguiente evocación; la Educación Inclusiva es un proceso que continúa descubriendo varios caminos de realización e involucra e interpela a todo el equipo educativo comunitario (profesores, alumnos, padres, sociedad y agentes educativos). Cada centro educativo a la vez actúa de modo diferente, correspondiendo a las urgencias originales y únicas en los niños con NEE y en cada familia, siendo así que una experiencia satisfactoria de una escuela puede no ser tan relevante para otra en diferente contexto. La inclusión es un compromiso de todos (Arnaiz, 2003).



CONCLUSIONES

El estudio sobre la participación de los padres con hijos con NEE en la gestión inclusiva de la escuela resulta revelador en tanto, es la familia un actor clave en la consecución de objetivos que beneficien a una sociedad igualitaria para los alumnos, así como en el aprendizaje de los estudiantes con NEE. En este marco, a partir del trabajo de investigación pueden establecerse las siguientes conclusiones:

1. “La participación de los padres de familia” en la escuela inclusiva se construye a partir de sus experiencias particulares, y se encuentra condicionada por el nivel de avance que presentan sus hijos con NEE, así como por la relación positiva que han llegado a establecer con las autoridades escolares.
2. Uno de los elementos más recurrentes en el análisis sobre las formas en que los padres con hijos con NEE participan en la escuela se da en el aspecto de comunicación con los actores y agentes educativos, quienes acompañan a sus hijos. Esta comunicación resulta pertinente en tanto les permite conocer en forma amical, las actividades, dificultades, necesidades y desempeños que sus hijos con NEE tienen en la institución educativa.
3. La forma de participación que los padres de familia ejercen con mayor frecuencia se da en la “toma de decisiones”, en beneficio del bienestar de su hijo en la escuela, algo que se constituye como un componente clave en el proceso de elevar el aprendizaje y mejora de vida de sus hijos.
4. Respecto a la gestión de la escuela, se constata que el aporte más frecuente de los padres con hijos con NEE es de tipo administrativo, y se da según las necesidades o motivaciones que ellos tienen y de su idea de ayudar; mientras que participan menos en la dimensión organizacional, debido a que aseguran no disponer de mucho tiempo para aportar en este nivel.

5. Los padres de familia son conscientes de que el apoyar a sus hijos con NEE en casa es una actividad que demanda más tiempo del que requieren las familias que no tienen hijos con NEE, por lo que manifiestan su preocupación en cuanto a la preparación que tienen los docentes en materia de inclusión y de atención a niños con NEE.



RECOMENDACIONES

Después de concluir el proceso de investigación y analizar los resultados del mismo, pueden proponerse las siguientes recomendaciones:

1. La participación de los padres con hijos con NEE en una escuela debe ser acompañada y guiada por los docentes y los agentes externos dentro de los proyectos inclusivos del colegio.
2. Incrementar las formas en la que participación los padres de familia con comisiones de proyectos planificados por la escuela, para lograr que la gestión inclusiva sea efectiva. Proponer alianzas con especialistas que puedan orientar la participación de los padres en el acompañamiento de sus hijos con NEE.
3. Elevar la capacitación y especialización del pedagogo, de modo que puedan estar preparados para atender las urgencias de alumnos con NEE.
4. Profundizar en el tema de investigación e incentivar más estudios sobre la participación de la familia dentro de una gestión inclusiva. Se espera que a partir de esta investigación puedan surgir otras iniciativas interesadas en analizar el papel de los padres como participantes clave en el contexto de la educación inclusiva.
5. Establecer pistas de investigación que traten sobre esta participación en beneficio de alumnos con NEE que se encuentran en procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites, *Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas*, 38(1), 5-16. Ginebra: UNESCO-OIE.
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447.
- Aguado-Díaz, A., Florez, M. & Alcedo, M. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema* 76 (4), 667-673.
- Aguerrondo, I. (2008). La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento, Seminario Administración del Conocimiento y la Información, abril a diciembre 2008, *Instituto Politécnico Nacional, Centro de Formación e Innovación Educativa*, México.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Documento preparado para la revista Journal of Educational Change*.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive schools: implications for Leadership. Nottingham: *National College for School Leadership (NCSL)*, University of Manchester.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M & Miles, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En Giné C. (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 161-170. Barcelona: Horsor
- Arellano, J. (1973). Obligación ética personal y orden social. *Anuario de filosofía del derecho*, (17), 555-578.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. *Education Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnal, J., Del Rincón & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arostegui, I., Beloki, N., & Darretxe, L. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Ávila, P. & Reca, I. (1998) Escuela y familia. Una revisión del estado del arte, Programa P-900, División de Educación General, *Ministerio de Educación, Santiago de Chile*.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/>
- Bellamy, C. (1999). *The state of the world's children*. Unicef.

- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* (339), 119-146.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K. & Vaughan, M. (2000). *Índice de inclusión*. Centro de los Estudios en la Educación.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión. Madrid: consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Calderón, I. (2013). Entre la realidad y los sueños. Reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 142-159.
- Carbó, M. & Comellas, M. (2009). Educar en la comunidad y en la familia: acompañando a las familias en el día a día (Vol. 4). *Nau llibres*.
- Cardona, A., Barrenechea, M., Mijangos del Campo, J. & Olascoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas.
- Carriego, C. (2010). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3)
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Díaz, C. (2007). *La dimensión ética de la organización escolar: un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana*. Prom.: Garant, Michèle
- Duk, C. (2000). El enfoque de la educación inclusiva. *Fundación INEN*.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Champman Publishing.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En Verdugo M. y Jordán de Urríes F. (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-6. Recuperado de www.rinace.net/vol6num2.htm.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12 (2011): 26-46.
- Epstein, J. (2001). School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press. Based on the Social Model: Some Characteriological Sketches). Reis, 141-174.

- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral* 2000, 13. Recuperado de http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-6.pdf
- Figueroa, I. & Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación Institucional: Reporte de una Experiencia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 179-198. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art9.pdf>
- French, S., Gillmann, M. & Swain (1997). *Working with Visually Disabled People. Bridging Theory and Practice*. Birgmingham: Venture Press
- Frigerio, G. & Poggi, M. (1992). Las Instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión pp. 55–72. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.), 1999, Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.
- Fontes, A., Amrein, C., Amorin, E. P., Azevedo, L., & Cossío, M. B (2006). O sistema de monitoramento e avaliação baseado em resultados (SM&A-R) para as metas do Programa Educação para a Diversidade e Cidadania. In: TELES, J.L.; Signori, C.T. Educação na diversidade: ¿como indicar as diferenças? Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39. Coleção Educação para Todos, v. 25.
- Fontana A. & Frey, J. (1994). Interviewing: The Art of Science. En: N.K. Denzing; Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri Dabbah, A. & Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México: SEP/Fondo Mixto México/España.
- García-Bacete, F. (2003). *Las relaciones escuela-familia: un reto educativo*. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García, A. & Sánchez, C. (2006): La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos. En García A. (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, (pp. 149-180). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, F. & Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Universidad Jaime I de Castellón.
- Giné, C. (2004). *Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual*. Siglo Cero, 35(2), pp. 1-13.
- González, M. (2006). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31(16), 215-240.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.

- González-Pienda, J. (2009). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. In Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Tercera edición.
- Kñallinsky, E. (2001). La participación de los padres en la escuela. *El Guiniguada*, 10. Recuperado de <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/viewFile/648/574>
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- López G. (2006). Vida independiente y mujeres con discapacidad: condicionantes y reflexiones sobre la representación de la realidad. *Actas XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Universidad de Murcia. Facultad de Educación.
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(3-4), 201-223.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*, Cambridge, Harvard Institute for International Development.
- Martínez-González, R.A., & Pérez-Herrero, M.H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 231-246.
- Ministerio de Educación [Minedu] (2013). Guía del docente para orientar a las familias. Atención educativa a estudiantes con discapacidad. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/8/guia-del-docente-paraorientar-familias.pdf>
- Mitchell, C., De Lange, N., & Xuan, N.-T. (2008). No olvidemos este problema: examen de la educación inclusiva en la Sudáfrica rural. *Perspectivas*, 38(1), 129-148.
- Mittler, P. 2004. Including children with disabilities [Incluir a los niños con discapacidades]. *Prospects*, 34(4), 385-396
- Moliner, L. & Bagant, S. (2005). Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para ayudar a los padres ya los profesores a comunicarse mejor entre sí.
- Morales, F. (1998). Participación de padres en la escuela: Componente para la formación de profesores. Santiago de Chile: Mineduc
- Musitu, G., Martínez, B. & Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37, 247-258.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.

- Ocampo, A. (2010). *Hacia la Reivindicación de la Escuela Inclusiva*. Sevilla: *Asociación Andaluza por la Innovación Educativa*.
- Ormart, E. (2007). Espacio y tiempo en las instituciones escolares. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 5, (9). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/ormart-espacio.html>
- Operti, R.; Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos, *Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas*, vol XXXVIII, n°1, pp.149–179. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Los informes de los talleres y las conferencias regionales están disponibles en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- Palacios, A., & Bariffi, F. (2014). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*, 12(121), 43-48.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Murillo, P. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. En Parrilla, A. (ed.). *Apoyo a la Escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parellada, C. (2008). Escuela y familia, ¿se invaden, se necesitan...? *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 47-51.
- Powers, S. (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A., & Verger, A. (2008). *La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones*
- Reca, I., & López, V. (2002). Experiencias internacionales de participación organizada de los Padres y Madres en la educación: *Reflexiones para Chile. Participación de los centros de padres en la educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos*. Santiago: Unicef.
- Rodríguez, J. (1996) *La toma de decisiones en los contextos escolares colaborativos*. Revista Complutense de Educación, vol. 7, n.º 2, 1996. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid.

- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356.
- Salend, S. & Duhaney, L. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Sarto, M. & Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Universidad de Salamanca (España). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico*, formulación de los objetivos y elección de la metodología. 16(1), 71-80. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo%201 .pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo%201.pdf)
- Schalla, L. K. (2015). *Family-School Collaboration in Mexico: Perspectives of Teachers and Parents* (Doctoral dissertation, University of Minnesota).
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. Estadísticas 2010-2011. Consultado en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/estadistica/estadistica_2010.pdf
- Stake, R. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. & Rodríguez-Hoyos, C. (2010) La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70(25), 15-30
- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2016). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2).
- Terrón, E. Alfonso, C. & Díez, E. (2003). Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza. En Alfonso *et al.*, *La participación de los padres y madres en la escuela*, 115- 125. Barcelona: Graó Editorial.
- Tovar, L. (2013). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI.
- Turnbull, A., Turnbull III, H. R. & Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusion: a United States of America perspective. *Revista de educación*, 349, 69-99.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 10 June 1994. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- UNESCO (2000). *Programme for a just and free information society*. París.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión*. Documento conceptual.

- UNESCO (2005). *La Comunidad de Práctica como red global de desarrolladores de currículum*, Documento Marco, Ginebra, Suiza: Unesco-OIE. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practicas.html>
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. París.
- UNESCO-REALC (2008). *Los Aprendizaje de los Estudiantes de América Latina y el Caribe: Reporte de los Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- UNICEF (2002). Contactos: Boletín Informativo para Centros de Padres, 3. Santiago de Chile: UNICEF - CIDE.
- Valdés, A., Wendlandt, T., Carlos, E., & Urías, M. (2014). Differences in the Participation of parents in the education of Mexican high school students: Relation with gender and level of studies. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3),53-61.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 189-202.
- Vila, B., & Santamaría, J. S. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (26).
- Warnock, H.M. (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Informe Warnock).
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería.
- Yin, R. K. ([1984] 1989). Case Study Research: Design and Methods, *Applied social research Methods Series*, Newbury Park: Sage.

ANEXO 1. MATRIZ DE COHERENCIA INTERNA

MAESTRÍA	TEMA DE LA INVESTIGACIÓN	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	PROBLEMA (problema de investigación)
Investigación en Educación con mención en Gestión Educativa	Participación de los padres en la gestión inclusiva de una escuela	La escuela como organización educativa	La participación de los padres con hijos con necesidades educativas especiales en la gestión inclusiva de una escuela.	¿Cómo participan los padres con hijos con necesidades educativas especiales en la gestión inclusiva de una escuela?
Enfoque	Tipo	Nivel	Método	Muestra
Cualitativo	Empírico	Descriptivo	Estudio de caso	Seis (6) padres de familia del nivel primario de una escuela de Lima Metropolitana. Un padre de cada grado.

Objetivo	Variables/categorías	Indicadores/subcategorías	Instrumento	Fuente de información
<p>1. Describir las formas de participación de los padres en la gestión inclusiva de una escuela.</p> <p>2. Determinar los aportes de los padres en la gestión inclusiva de una escuela.</p>	<p>Formas de participación en la gestión inclusiva de la escuela</p> <p>Aportes en la gestión inclusiva de la escuela</p>	<p>↓ Compromiso básico de la familia o parentalidad</p> <p>↓ Compromiso básico de la escuela o comunicación</p> <p>↓ Participación en la escuela o voluntariado</p> <p>↓ Compromiso en actividades de aprendizaje en la casa</p> <p>↓ Participación en la toma de decisiones de la escuela</p> <p>↓ Aportes en la dimensión administrativa</p> <p>↓ Aportes en la dimensión organizativa</p> <p>↓ Aportes en la dimensión comunitaria</p> <p>↓ Aportes en la dimensión pedagógico-curricular</p>	<p>Guía semiestructurada de entrevista (validada por el juicio de expertos)</p>	<p>Padres de familia</p>

ANEXO 2. ACUERDO INFORMADO PARA EL COLABORADOR DE LA INVESTIGACIÓN

(El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes).

La presente investigación es conducida por La Licenciada Pilar Fajardo, de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). La meta de este estudio es: **Conocer cómo es la participación de los padres con hijos con necesidades especiales en la gestión inclusiva de una escuela.**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando una letra de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la tesista. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es: **Conocer cómo es la participación de los padres con hijos con necesidades especiales en la gestión inclusiva de una escuela.**

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactarme con la Universidad.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Pilar Fajardo Chumpitaz, al teléfono anteriormente mencionado.

----- Nombre del Participante
(En letras de imprenta)

Firma del participante

Fecha:

Tomado de PUCP

ANEXO 3. PROTOCOLO DE GUÍA SEMIESTRUCTURADA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIAS CON HIJOS CON NEE

Entrevista realizada:

- Lugar:.....
- Fecha: Duración:.....
- Participante: Padre Madre Tutor
- NEE –Diagnóstico:.....
- Grado en primaria: • Tiempo de permanencia en la escuela:

Forma de comunicación:

- correo llamada telefónica citación personal

Si la entrevista fue anulada, cuál fue la causa:

.....

Finalidad:

Sr. ----- gracias por participar en esta entrevista y de haber firmado su consentimiento. El propósito de la entrevista es, conocer la participación de los padres con hijos con NEE en la gestión inclusiva de la escuela donde asiste su hijo(a). Le comento que la gestión escolar es un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución.

Para ello, le haré algunas preguntas relacionadas al tema y le pido, por favor, que responda con toda la confianza y sinceridad que se requiere.

Acti
Ir a C

Aspectos más significativos observados:

.....
.....
.....
.....
.....

Implicaciones para la investigación:

.....
.....
.....
.....