

**La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con
diversidad funcional: perspectiva de las familias**
(*Socio-educational inclusion of children and youth with
functional diversity: families' perspectives*)

Dña. Gemma López Pascual
(*Universidad de Valencia*)

Dra. Carmen Carmona Rodríguez
(*Universidad de Valencia*)

Páginas 83-98

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 08/01/2018

Fecha aceptación: 26/11/2018

Resumen.

El presente estudio analiza la inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional a partir de las valoraciones de sus familias. En esta investigación se concibe la inclusión como un proceso que facilita la participación real de todos los individuos en el ámbito educativo y social. Se ha realizado una investigación a partir de metodología cuantitativa y cualitativa. En particular, a través de un cuestionario diseñado ad hoc que respondieron 120 familias de hijos con diversidad funcional escolarizados en centros educativos en España. Los resultados obtenidos en el cuestionario indican que los participantes respaldan los principios de la inclusión, sin embargo, exponen numerosas medidas para mejorar la situación actual. En concreto, la medida a implantar con mayor premura, según los participantes, es la concienciación y formación de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general, poniendo de manifiesto la necesidad de implantar soluciones que mejoren los procesos inclusivos actuales.

Palabras clave: *familia, inclusión social, inclusión educativa, percepciones, diversidad funcional.*

Abstract.

The present study analyses the socio-educational inclusion of children and youth with functional diversity based on their families' ratings. In this research inclusion is conceived as a process that provides the real participation of each person in social and educational field. A quantitative and qualitative methodology has been used. In particular, through an ad hoc questionnaire which was answered by 120 families of children with functional diversity educate in schools of Spain. The results indicate that the participants support the principles of inclusion, however,

Como citar este artículo:

López-Pascual, G., y Carmona-Rodríguez, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98.

in the written comments, they present numerous measures to improve the current situation. In particular, the measure to introduce as soon as possible, according to what the participants say, is social awareness and education of the entire educational community and the society in general, which highlight the need to implement measures that enhance inclusive processes.

Keywords: *family, social inclusion, educational inclusion, perceptions, disability.*

1. Introducción

En la actualidad, se constata cómo la comunidad educativa se interesa cada vez más por fomentar procesos inclusivos en los centros educativos. Aunque se analiza la inclusión como algo alcanzable en un corto periodo de tiempo, sin embargo, a pesar de que teóricamente parezca posible, cuando se observa la realidad se comprueba que es muy diferente. Por este motivo, surge la necesidad de analizar los procesos inclusivos desde una perspectiva real, a partir de las experiencias de las personas que viven cada día la inclusión o la no-inclusión, es decir, desde el punto de vista de las familias con hijos/as con diversidad funcional.

Echeita et al. (2009) analizan en su investigación la perspectiva sobre los procesos inclusivos por parte de profesionales del ámbito del Movimiento Asociativo³, indicando en los resultados obtenidos que existen barreras que impiden el derecho a una educación inclusiva. Esta aportación resulta de gran interés para mejorar los procesos de inclusión educativa, sin embargo, debería complementarse con la valoración de otros actores de la sociedad. Por tal razón, surge la necesidad de evaluar los procesos inclusivos por parte de las familias con hijos e hijas con diversidad funcional, aportando su percepción sobre la inclusión socio-educativa de sus hijos/as.

A lo largo de este estudio se pretende mostrar la situación actual sobre la inclusión socio-educativa de niños/as y jóvenes con diversidad funcional. Para ello, el foco de atención se centra en sus familias, aportando su visión sobre esta temática en base a sus vivencias.

Este estudio se basa en una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987), que “pone énfasis en las condiciones físicas y sociales del entorno que influyen en el desarrollo” (Giné, 2000, p. 5). El ámbito de la Educación Especial ha sido tradicionalmente un ámbito más cercano al modelo médico que consideraba que las personas con diversidad funcional debían ser curadas, sin embargo, actualmente la Educación Especial debe ir más allá de la intervención individualizada y considerar que las condiciones del entorno en el que se desenvuelven las personas son esenciales para mejorar su calidad de vida.

A partir de la década de los 60 y 70 hubo una evolución del modelo médico que se transformó en el de integración educativa. Una perspectiva que pone el énfasis en responder a las necesidades específicas del alumnado.

³ Según Fantova (2000) el Movimiento Asociativo surge como respuesta a la necesidad de padres y madres de personas con diversidad funcional que luchaban por un mismo objetivo: defensa de sus derechos y creación de servicios que mejoraran la calidad de vida de estas personas.

Actualmente, el enfoque de integración educativa se está intercambiando por el de inclusión educativa. Se han de clarificar bien estos dos conceptos fundamentales. Al revisar la literatura científica referente se pueden encontrar múltiples definiciones de lo que suponen los procesos inclusivos, no obstante, es interesante destacar la visión de Pujolás (2006) que destaca la escolarización de todo el alumnado en aulas ordinarias y, no solo su escolarización, sino también su participación en las actividades de la vida escolar. De esta forma, se destaca la inmersión dentro del centro, no simplemente el “estar”, que sería más cercano a la noción de integración que de inclusión. Además, este mismo autor introduce la concepción de que “incluir es acoger y valorar” (Pujolás, 2006, p. 11), poniendo énfasis en la idea de reconocer las potencialidades de cada persona en un ambiente de participación activa y de armonía.

La inclusión debería considerarse, a su vez, como un proceso social en el que todos los ciudadanos y ciudadanas han de colaborar. Se trata de ir más allá de las aulas y valorar la inclusión como una corresponsabilidad ciudadana. Por tal motivo, este trabajo está enfocado hacia la consideración de los procesos inclusivos como procesos globales y sociales, no meramente pertenecientes a las aulas y a las escuelas. El sistema educativo es una parte esencial del movimiento inclusivo, si bien, no el único.

Para alcanzar la inclusión socio-educativa de las personas con diversidad funcional, un primer paso es conocer lo que la sociedad piensa acerca de este concepto. Por este motivo este estudio se centra en analizar la perspectiva de las familias de estas personas acerca de su inclusión socio-educativa, considerándolas una fuente de información primaria para evaluar la inclusión y parte del sistema social, aunque sería interesante contar con la visión de la sociedad en general y de los propios niños y jóvenes.

Así pues, el objetivo principal de este estudio es conocer la perspectiva de las familias de los niños y jóvenes con diversidad funcional acerca de su inclusión socio-educativa. Se trata de que las familias evalúen el sistema educativo y social en el que sus hijos conviven, aportando las claves que podrían ser sustanciales para mejorar los procesos inclusivos.

De esta forma, la familia puede ofrecer información muy valiosa acerca de los procesos inclusivos que se están llevando a cabo en las escuelas e Institutos. Ahora bien, en la literatura científica se hallan más artículos referentes al estudio de la perspectiva de los docentes en este ámbito, tal como afirman Avramidis y Norwich (2002), en una revisión de la literatura acerca de la perspectiva de los docentes sobre la inclusión, “dado que las actitudes de los docentes hacia la integración y la inclusión han recibido un interés sin precedentes en los últimos 20 años, la revisión aquí presentada no puede ser completada” (p.3). Asimismo, Horne y Timmons (2009) destacan que “ha habido una cantidad considerable de investigación sobre los intereses de los maestros acerca de la inclusión y de los apoyos que consideran necesarios en un aula inclusiva” (p.2).

Cabe destacar que la visión del profesorado también es relevante, sin embargo, estas aportaciones se deben complementar con las de la comunidad educativa en su conjunto, considerando lo valiosa que es la información que puede aportar la familia, el alumnado y la sociedad en general. Tal y como apunta Echeíta (2004) la “discapacidad” no es una cuestión individual, sino social, resultado de la interacción de la persona con el entorno en el que se desenvuelve. Según este mismo autor la “discapacidad” se “diluye” cuando el entorno social se torna accesible y respetuoso con la diferencia. Por tanto,

resulta fundamental comenzar a crear los mecanismos necesarios para sensibilizar a todo el conjunto de la sociedad y hacer partícipes a todos los actores sociales para alcanzar la inclusión.

La inclusión es una filosofía de vida que considera la diferencia como riqueza y se basa en la adaptación del entorno a las necesidades de cada individuo, “se trata de algo distinto y que quiere ir más allá de lo conseguido por los procesos de integración escolar al uso que hemos visto desarrollarse desde mediados del siglo XX” (Echeíta, 2013, p. 5). Por lo que, este estudio va más allá de la inclusión educativa y centra su atención en el modelo social para tener una visión más amplia y cercana a la realidad de las personas con diversidad funcional y sus familias.

2. Método.

2.1. Hipótesis.

A continuación, se especifican las hipótesis del estudio obtenidas a partir del objetivo principal (Conocer la valoración de la inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional por parte de sus familias):

1. A mayor nivel de estudios de los progenitores la actitud general hacia la inclusión es más positiva.
2. Los progenitores cuyos hijos con diversidad funcional están escolarizados en centros públicos tienen una actitud más positiva hacia la inclusión que los escolarizados en centros privados o concertados.
3. La valoración en cuanto a los recursos humanos y materiales de los participantes cuyos hijos están escolarizados en Centros Específicos es más positiva que los escolarizados en Centros Ordinarios.
4. Las relaciones sociales de los alumnos son mejores entre los alumnos escolarizados en Centros Específicos que entre los escolarizados en Centros Ordinarios.
5. Los alumnos menores de 12 años con diversidad funcional escolarizados en Centros Específicos participan más en las actividades extraescolares que los escolarizados en Centros Ordinarios.
6. Las familias cuyos hijos están escolarizados en Centros Específicos y participan en campamentos de verano se afilian más a Asociaciones relacionadas con la diversidad funcional.
7. Los progenitores con un nivel de estudios superior (universitarios...) se afilian en mayor medida a Asociaciones que los que tienen estudios primarios.

2.2. Diseño.

El diseño de la investigación se basa en una metodología cuantitativa diseñando un cuestionario exploratorio *ad hoc* y validando su contenido con la técnica de juicio de expertos. Además, debido a la extensión de las respuestas que han ofrecido las familias en las preguntas abiertas del cuestionario, se ha analizado la información para complementar los resultados obtenidos del cuestionario con datos cualitativos.

Así pues, el enfoque metodológico es descriptivo-explicativo a partir de la recogida y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Además, se llevó a

cabo un análisis correlacional para entender las relaciones entre las variables y también un análisis de diferencia de medias.

2.3. Muestra.

Se ha seleccionado una muestra de 120 padres y madres con hijos con diversidad funcional residentes en Valencia, conformada por 98 mujeres y 22 hombres (M=45,50, DT=6,34). Con referencia a los hijos de los participantes en el estudio se encuentran 42 mujeres y 78 hombres (M=13,13, DT=4,61).

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico e intencional, seleccionando los centros que respondían a los criterios preestablecidos (tener hijos con diversidad funcional en edad de escolarización) y que favorecían la recogida de información para este estudio, aportando “casos ricos en información para estudiar en profundidad” (Alaminos y Castejón, 2006, p. 46).

A continuación, se especifican los diagnósticos de los hijos con diversidad funcional de las familias que han participado en el estudio, en la **Tabla 1** se puede observar un resumen de los diagnósticos. Una parte de las familias no ha contestado a esta pregunta por lo que han sido clasificados en el apartado “sin diagnóstico”. En el apartado “otros” se han clasificado aquellos diagnósticos que no se podían incluir en ninguna categoría, como, por ejemplo, Diabetes Mellitus, Síndrome Dismórfico o Ceguera.

Tabla 1

Resumen de los Diagnósticos de los Hijos de los Participantes en el Estudio.

| DIAGNÓSTICO | SUJETOS | PORCENTAJE |
|--|----------------|-------------------|
| Trastorno de Espectro Autista (TEA) | 37 | 31% |
| Sin diagnóstico | 19 | 16% |
| Discapacidad Intelectual (DI) | 17 | 14% |
| Discapacidad Motriz (DM) | 16 | 13% |
| Doble diagnóstico | 11 | 9% |
| Otros (Trastornos de Lenguaje, Diabetes Mellitus, Síndrome Dismórfico...). | 11 | 9% |
| Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) | 6 | 5% |
| Dislexia | 3 | 3% |
| TOTAL | 120 | 100% |

Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto que destacar es la modalidad de escolarización de los hijos de los participantes. En la **Tabla 2** se observan los porcentajes correspondientes a cada modalidad.

Tabla 2

Modalidad de Escolarización de los Hijos de los Participantes en el Estudio.

| MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN | DE PORCENTAJE |
|------------------------------------|----------------------|
| Centro Específico | 63% |
| Centro Ordinario | 31,9% |
| Aula Específica | 2,5% |
| Escolarización combinada | 2,5% |

Fuente: elaboración propia.

2.4. Instrumento de recogida de información.

En cuanto al instrumento de recogida de información se ha utilizado un cuestionario, diseñado *ad hoc* a partir de la revisión de la literatura. El instrumento se compone de siete dimensiones y cuenta con 31 ítems, 23 de los cuales formulados en escala de respuesta tipo Likert donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo” y 8 preguntas abiertas. En particular, los ítems utilizados en la Dimensión 1 “Actitudes generales hacia la inclusión” han sido adaptados de Bennett, Deluca y Bruns (1997).

El cuestionario se ha diseñado en base a las siguientes dimensiones, entendidas como posibles fuentes de inclusión:

- Actitudes generales hacia la inclusión
- Apoyos personales y materiales
- Relación familia-escuela
- Relaciones sociales
- Ocio y tiempo libre
- Movimiento Asociativo
- Accesibilidad

Para validar el contenido del instrumento se utilizó la técnica de juicio de expertos.

Se considera esencial utilizar la técnica de juicio de expertos como medio para validar el contenido del cuestionario, tal y como apunta Domínguez (2006) “una de las actividades más características para lograr un diseño riguroso del cuestionario es trabajar la validez de contenido” (p. 169).

En este juicio de expertos participaron cinco jueces con amplios conocimientos en el ámbito de la Educación Especial e inclusión socio-educativa de las personas con diversidad funcional. Todos ellos profesores de la Universidad de Valencia de las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación y Magisterio, concretamente cuatro profesores y una profesora.

Una vez confirmaban su colaboración se les envió la correspondiente plantilla y el cuestionario para que pudieran valorar las preguntas del cuestionario, y si lo consideraban oportuno, añadir cualquier sugerencia con respecto al formato, tipo de respuesta, etc.

Los jueces debían evaluar de 1 a 5 (donde 1 significa “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”) el contenido de los ítems en función de los siguientes criterios: pertinencia, coherencia, relevancia y claridad.

Para comprobar el grado de acuerdo entre los jueces se utilizó el Coeficiente de concordancia W de Kendall. Este coeficiente “Se interpreta como el coeficiente de concordancia, que es una medida de acuerdo entre los rangos” (Gómez-Gómez, Danglot-Banck, y Vega-Franco 2003, p.9).

En cuanto a los resultados de la prueba W de Kendall cabe destacar que el nivel de acuerdo de los jueces en todas las dimensiones del instrumento ha sido elevado y significativo estadísticamente, ya que en todas las dimensiones se ha alcanzado una puntuación cercana a 1.

Para analizar la fiabilidad de las dimensiones del cuestionario que miden la percepción de las familias acerca de la inclusión socio-educativa de sus hijos con diversidad funcional se ha utilizado la prueba Alfa de Cronbach. Esta prueba se llevó a cabo en cada dimensión cuyos ítems se encontraban en escala Likert, alcanzando valores elevados en todas las dimensiones con valores que oscilaron entre 0,69 y 0,94.

El resultado de la prueba Alfa con los 23 ítems (escala tipo Likert) fue de 0,83, por tanto, se trata de un valor elevado que permite afirmar que la consistencia interna del cuestionario es muy alta.

2.5. Procedimiento.

En cuanto al proceso de recogida de información cabe decir que se seleccionaron aquellos centros que, debido a la accesibilidad, podían aceptar participar en este estudio.

Las vías de contacto que se utilizaron fueron las siguientes: teléfono, correo electrónico y entrevistas personales.

En primer lugar, se solicitó por teléfono o correo electrónico la participación del centro en el estudio, dirigiéndonos al equipo directivo. En segundo lugar, y de manera opcional, se realizaba una entrevista personal en la que se explicaban con más detalle los objetivos del estudio y el procedimiento que se seguiría, así como también se mostraba el instrumento de recogida de información si no se había hecho previamente por correo electrónico. Por último, una vez que el equipo directivo daba su consentimiento, ya sea por vía telefónica, correo electrónico o bien en persona, se suministraron a los centros educativos las copias de los cuestionarios que necesitaban.

Cada centro ofreció una opción a la hora de participar en este estudio: seleccionaban un número específico de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), suministraban el cuestionario a todos los alumnos con NEE, o bien, en el caso de algunos de los centros de Educación Especial, suministraban el cuestionario a la totalidad de alumnos matriculados en el centro.

Una vez los centros disponían del cuestionario, debían introducirlo en las mochilas de los alumnos que habían seleccionado previamente. Las familias tenían que devolverlo cumplimentado en el plazo de una semana o en la fecha indicada por el centro.

El margen de tiempo que se proporcionó para que los centros entregaran los cuestionarios y los reunieran fue de 2 semanas. Trascurrido este período se acudía a los centros para recoger los cuestionarios que las familias habían cumplimentado en el tiempo establecido.

Finalmente, de los 444 cuestionarios entregados a los centros, se recibieron 120 cumplimentados por las familias, lo que implica un 27,02% de tasa de participación.

3. Resultados.

3.1. Datos sociodemográficos.

En el siguiente gráfico de barras se observa el nivel de estudios de los participantes. Un 40% corresponde a estudios Universitarios, un 30,5% corresponde a estudios no superiores (primarios y ESO), un 27,8% conciernen a participantes con estudios de FP Superior o Bachiller y, por último, el 1,7% corresponden a estudios de doctorado.

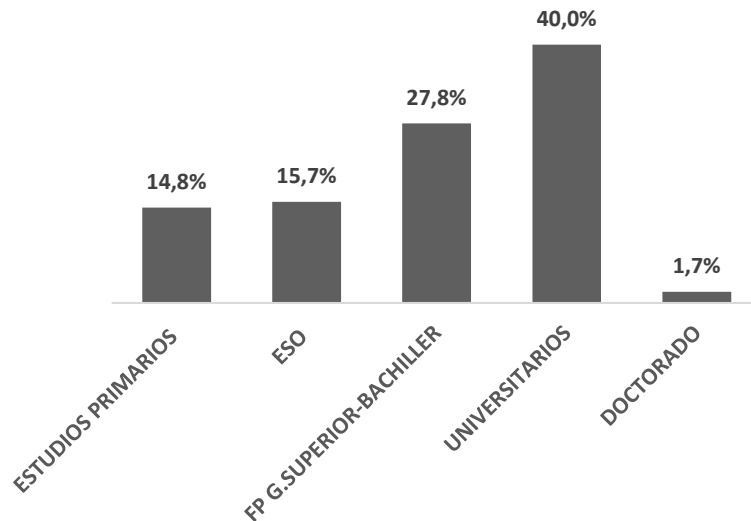


Figura 1. Nivel de estudios de los/las participantes.

3.2. Análisis estadísticos.

A continuación, se elabora una síntesis de los análisis estadísticos realizados para comprobar cada hipótesis. En la Tabla 3 se puede ver un resumen de los resultados, especificando las pruebas estadísticas utilizadas.

Como se puede observar en la tabla los progenitores con un nivel de estudios superior (Universitarios, FP...) tienen una actitud más positiva hacia la inclusión y son más proclives a afiliarse a alguna Asociación relacionada con la diversidad funcional. Sin embargo, la titularidad del centro (público, concertado o privado) en el que están escolarizados los hijos de los participantes no establece diferencias en su actitud hacia la inclusión.

Por su parte, los participantes exponen que en los Centros Específicos hay más recursos, sin embargo, no se manifiestan diferencias estadísticas en la valoración de los recursos en cada modalidad de escolarización (Centros Ordinarios, Centros Específicos...). Tampoco se han hallado diferencias en las relaciones sociales de los alumnos/as escolarizados en cada modalidad de escolarización (Centros Ordinarios, Centros Específicos...).

No obstante, los alumnos escolarizados en Centros Específicos participan en mayor medida en las Actividades Extraescolares ofrecidas por el centro. Además, los alumnos cuyos padres están afiliados a alguna Asociación participan más en los campamentos de verano.

Tabla 3

Síntesis del contraste de hipótesis

| HIPÓTESIS | PRUEBA ESTADÍSTICA | RESULTADO |
|--|---|---|
| H1. Nivel de estudios superior + Actitud positiva hacia la inclusión | Prueba no paramétrica para k muestras independientes H de Kruskal Wallis | No se ha rechazado la hipótesis inicial que ponía de manifiesto la existencia de diferencias entre el nivel de estudios y la actitud general de los/las participantes. |
| H2. Centros públicos + Actitud positiva hacia la inclusión | Contraste de medias para dos muestras independientes mediante la prueba T-Student | Se ha rechazado la hipótesis que establecía diferencias entre la titularidad del centro y la actitud general. |
| H3. Centros Específicos + Apoyos personales y materiales | Chi cuadrado | No se ha rechazado la hipótesis en el caso de la disponibilidad de recursos humanos y materiales, sin embargo, se han rechazado las diferencias en cuanto a la valoración de estos recursos. |
| H4. C. Específicos=mejores relaciones sociales | Prueba no paramétrica para 2 muestras independientes U de Mann-Whitney | No se han hallado diferencias significativas entre las relaciones sociales de alumnos/as en centros ordinarios y específicos. |
| H5. Mayor participación en actividades extraescolares en C. Específicos que en C. Ordinarios (-12 años) | Chi cuadrado | No se ha rechazado la hipótesis que establecía diferencias entre la modalidad de escolarización y la participación en act. Extraescolares. Los alumnos/as escolarizados en c. específico participan en mayor medida en este tipo de actividades que los escolarizados en c. ordinarios. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la edad. |
| H6. C. Específico +Campamento de verano=Mayor afiliación Movimiento Asociativo | Chi cuadrado | En este caso se ha rechazado la hipótesis que establecía diferencias en cuanto a la afiliación a Asociaciones y la modalidad de escolarización. No obstante, la participación en campamentos de verano sí está relacionada con la afiliación a Asociaciones, al haberse hallado diferencias significativas. |
| H7. Estudios superiores =Mayor afiliación Movimiento Asociativo | Chi cuadrado | No se ha rechazado la hipótesis que establecía diferencias entre la afiliación a Asociaciones y el nivel de estudios. La afiliación depende de si los progenitores tienen un nivel de estudios superior. |

Fuente: elaboración propia

3.3. Análisis de los datos cualitativos.

Debido a la extensión de los datos recogidos se ha utilizado el método de “de-contextualización” y “re-contextualización” establecido por Tesch (1990).

Tabla 4

Porcentajes Datos Cualitativos.

| CATEGORÍA | PORCENTAJE |
|------------------------------------|------------|
| Concienciación social | 30,33% |
| Recursos | 20,37% |
| Relaciones sociales | 14,69% |
| Actitud general hacia la inclusión | 13,74% |
| Relación familia-escuela | 9,47% |
| Integración socio-laboral | 6,16% |
| Accesibilidad | 5,21% |

Fuente: elaboración propia.

En la **Tabla 5** se exponen ejemplificaciones de las declaraciones de los participantes en cada una de las categorías extraídas.

Tabla 5

Ejemplificaciones de las declaraciones de los/las participantes.

| CATEGORÍA | EJEMPLOS |
|--|--|
| Actitud general hacia la inclusión | <i>En los colegios ordinarios, pero sobre todo en el que iba mi hijo en el curso pasado (que lo tuve que quitar) y llevarlo a un cole especial, no están preparados para ayudar a los niños (Mujer-CEE). Los colegios deberían ser todos inclusivos y no hacer ningún tipo de distinción. (Mujer-CEE).</i> |
| Recursos personales y materiales | <i>Se debería mejorar en cuanto a inversión, por parte de las autoridades competentes, en maestros de apoyo que se especialicen en el tema, para mejorar la inclusión. (Hombre-CO).</i> |
| Formación e información (Concienciación social). | <i>La información y concienciación de la sociedad. El desconocimiento es la mayor barrera para la inclusión (Mujer-CEE).</i> |
| Relación familia-escuela | <i>Aunque la profesora tiene la mejor predisposición para un acercamiento con las familias, no dispone del tiempo necesario (sobrecarga en el horario escolar). (Mujer-CO).</i> |
| Relaciones sociales | <i>Mi hija estuvo en un colegio de educación ordinario [...]. Sufrió "bullying" y desde que está en el centro específico su autoestima, seguridad y valores se han multiplicado considerablemente. (Mujer-CEE).</i> |
| Integración socio-laboral | <i>Políticas económicas que favorezcan la inclusión laboral, como paso previo a la normalización social. (Hombre-CO).</i> |
| Accesibilidad | <i>Accesibilidad en transporte público, comercios y diferentes instituciones públicas. (Mujer-CEE).</i> |

Fuente: elaboración propia. Se indica en cada declaración el sexo del participante que realizó el testimonio y la modalidad de escolarización de su hijo: CEE=Centro de Educación Especial, CO=Centro Ordinario, EC=Escolarización Combinada y AE=Aula Específica.

Como se puede observar en la tabla los progenitores con un nivel de estudios superior (Universitarios, FP...) tienen una actitud más positiva hacia la inclusión y son más proclives a afiliarse a alguna Asociación relacionada con la diversidad funcional. Sin embargo, la titularidad del centro (público, concertado o privado) en el que están escolarizados los hijos de los participantes no establece diferencias en su actitud hacia la inclusión.

Por su parte, los participantes exponen que en los Centros Específicos hay más recursos, sin embargo, no se manifiestan diferencias estadísticas en la valoración de los recursos en cada modalidad de escolarización (Centros

Ordinarios, Centros Específicos...). Tampoco se han hallado diferencias en las relaciones sociales de los alumnos/as escolarizados en cada modalidad de escolarización (Centros Ordinarios, Centros Específicos...).

No obstante, los alumnos escolarizados en Centros Específicos participan en mayor medida en las Actividades Extraescolares ofrecidas por el centro. Además, los alumnos cuyos padres están afiliados a alguna Asociación participan más en los campamentos de verano.

4. Discusión.

Los resultados obtenidos en el cuestionario indican que los participantes tienen una valoración positiva o neutra hacia la inclusión. No obstante, estos resultados se contradicen con los obtenidos en el análisis cualitativo, ya que en este caso los participantes pusieron de manifiesto la necesidad de diseñar medidas para mejorar la situación actual, lo que implica una insatisfacción sobre diversos aspectos: recursos, aceptación de los demás, formación y concienciación de la sociedad, etc.

Aunque las actitudes generales hacia la inclusión reflejan una postura favorable hacia esta, tal y como se ha comprobado mediante los testimonios escritos de las familias, una gran parte defiende los Centros Específicos como modalidad de escolarización más adecuada para dar respuesta a las necesidades de sus hijos. Así pues, tal y como ocurrió en el estudio realizado por Palmer et al. (2001), los resultados obtenidos en el cuestionario se contradicen con las actitudes que muestran los participantes cuando se expresan con mayor autonomía al escribir sus experiencias.

En referencia a la hipótesis inicial, que establecía la existencia de diferencias en la actitud hacia la inclusión según el nivel de estudios, cabe destacar que las familias con un nivel de estudios superior obtuvieron puntuaciones más altas en la dimensión "Actitudes generales hacia la inclusión", lo que indica que las personas con estudios superiores tienen una mayor predisposición para que los procesos inclusivos se lleven a cabo, poniendo de manifiesto la urgencia de conseguir que las personas con estudios no superiores tengan una actitud más positiva hacia la inclusión. Sin embargo, no hay diferencias en función de la titularidad del centro donde están escolarizados los hijos de los participantes y su actitud hacia la inclusión, tal y como se había planteado en la hipótesis. Ello puede deberse a diversos factores como las razones por las que se elige un centro concertado y no público o cuestiones socio-económicas no analizadas en este estudio, pero que sería relevante tener en cuenta en futuros estudios.

Con respecto a la dimensión "Apoyos personales y materiales", en general, los participantes indican satisfacción con los recursos de los que disponen sus hijos en los centros educativos. Ahora bien, en los datos cualitativos extraídos se pone de manifiesto que la dotación de recursos humanos y materiales es una de las medidas que se necesita implantar con mayor premura para mejorar los procesos inclusivos actuales.

Además, mediante los análisis estadísticos se acepta la hipótesis que ponía de manifiesto la relación entre la modalidad de escolarización y la disponibilidad de recursos humanos y materiales, ya que en los Centros Específicos hay un mayor número de respuestas afirmativas que en el caso de Centros Ordinarios en la pregunta "Mi hijo tiene apoyos personales/materiales".

Sin embargo, la valoración de los recursos humanos y materiales no difiere en función de la modalidad de escolarización. Los resultados de estudios previos indican que las familias, generalmente, afirman como principal barrera a la hora de alcanzar la inclusión la falta de recursos personales y materiales (Benítez, 2014, Leal, 2006, Llorens, 2012), tal y como se ha puesto de manifiesto en los datos cualitativos extraídos de los testimonios escritos de los participantes.

Los datos obtenidos de acuerdo con la relación entre la escuela y la familia reflejan una satisfacción generalizada acerca de la comunicación y cooperación que se lleva a cabo entre los profesionales del ámbito educativo y las familias con hijos con diversidad funcional. Estos resultados contrastan con los expuestos en estudios anteriores donde se llegó a la conclusión de que una de las barreras para conseguir la inclusión plena es la dificultad que encuentran las familias a la hora de relacionarse con los equipos docentes (Brown, 2001, Doménech y Moliner, 2013, Johnson y Duffett, 2002, McCloskey, 2010, Yssel, et al., 2007). Ello puede deberse a que las familias participantes en este estudio consideran otros ámbitos del contexto social y educativo como prioridad para alcanzar la inclusión, mientras que la cooperación familia-escuela no les parece un aspecto relevante para mejorar los procesos inclusivos.

Según los datos obtenidos, las relaciones sociales de los niños y jóvenes con diversidad funcional no son diferentes según la modalidad de escolarización. Sin embargo, los padres y madres cuyos hijos están escolarizados en un Centro Ordinario valoran más negativamente las relaciones sociales de sus hijos que los escolarizados en Centros Específicos, aunque estadísticamente no se han hallado diferencias.

Estos resultados indican que existe una mejor relación entre las personas con diversidad funcional que entre las personas que conviven con y sin diversidad funcional, lo que pone de manifiesto que todavía se halla una situación de no-inclusión social en los Centros Ordinarios. Tal y como se destaca en el estudio de Brown (2001), una de las principales preocupaciones de las familias es el rechazo por parte de los iguales. Así pues, los resultados del presente estudio también manifiestan la inquietud de las familias ante estas situaciones, como se puede ver en los testimonios analizados que reflejan experiencias de rechazo y maltrato. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de mejorar la situación actual haciendo consciente al conjunto de la sociedad lo necesaria que es la inclusión real de las personas con diversidad funcional.

Asimismo, los datos cualitativos extraídos indican que la concienciación social y la formación e información son la medida que debe aplicarse con mayor premura para alcanzar la inclusión, siendo este el aspecto con un mayor número de aportaciones por parte de los participantes.

Así pues, el ocio está también relacionado con la variable antes mencionada: Modalidad de Escolarización, ya que no se ha rechazado la hipótesis planteada: los niños y jóvenes escolarizados en Centros Específicos participan más en las Actividades Extraescolares que aquellos escolarizados en Centros Ordinarios. Ello puede deberse a la adaptación de estas actividades a las necesidades del alumnado en los Centros Específicos, mientras que en los Centros Ordinarios no estarían adaptadas. Ahora bien, se rechaza la hipótesis inicial que ponía de manifiesto que los alumnos menores de 12 años participaban más en las actividades extraescolares. Este resultado puede deberse a que la oferta de actividades extraescolares en los Centros Específicos es más amplia que en los Centros Ordinarios, es decir, disponen de un abanico mayor de

posibilidades a la hora de elegir la actividad, así como durante más tiempo (hasta finalizar su escolarización en el centro), sin embargo, es diferente en los Centros Ordinarios donde el interés de los adolescentes por este tipo de actividades suele disminuir y los niños de menor edad participan en mayor medida. De forma que, al disponer de una muestra conformada por alumnado de Centros Ordinarios y Específicos, las diferencias en cuanto a la edad no han sido significativas.

Por su parte, el ocio en verano y durante el fin de semana está relacionado con el Movimiento Asociativo. Los niños y jóvenes pertenecientes a una Asociación participan más en campamentos, así como las actividades que realizan durante el fin de semana suelen estar acotadas a las ofrecidas por la Asociación. Además, no se ha rechazado la hipótesis que relacionaba el Asociacionismo con el ocio de verano, pero sí se ha rechazado la relación entre la afiliación a Asociaciones con la modalidad de escolarización.

La atención en este punto debe centrarse en el dato que pone de manifiesto que el alumnado con diversidad funcional cuyas familias no están afiliadas a Asociaciones participan menos en campamentos de verano. Este hecho vuelve a recalcar situaciones de no-inclusión, ya que este resultado implica que los niños y jóvenes no afiliados a Asociaciones tienen menos posibilidades para participar en campamentos de verano. También que los campamentos a los que acuden los niños con diversidad funcional, al estar relacionados con el Movimiento Asociativo, estarían específicamente diseñados para atender a las necesidades de estos niños.

Cabe destacar que, según los datos estadísticos obtenidos, las familias afiliadas a Asociaciones valoran positivamente los servicios que esta ofrece y la mejora de su calidad de vida gracias a ella.

En lo referente al Movimiento Asociativo también resulta interesante que no se ha rechazado la hipótesis planteada que ponía de manifiesto que el nivel de estudios de los progenitores influía en su afiliación a Asociaciones, lo que indica que las familias con estudios superiores deciden en mayor medida utilizar los servicios que ofrecen las Asociaciones. En consecuencia, se acentúa el hecho de que las familias con estudios inferiores necesitan más información sobre el Movimiento Asociativo y los beneficios que conlleva el implicarse en él activamente.

Por último, en referencia a la accesibilidad, los participantes indican una insatisfacción generalizada con las condiciones actuales. La dimensión "Accesibilidad" refleja las medias más bajas en los resultados del cuestionario, por lo que los participantes han valorado negativamente este aspecto de la inclusión.

Este hecho indica que las familias se encuentran día a día barreras físicas, de comunicación, de servicios, etc., por lo que se está dificultando la inclusión socio-educativa de los niños con diversidad funcional, ya que la accesibilidad es un aspecto clave que permite que las personas con diversidad funcional se desenvuelvan en su entorno con normalidad, si el entorno no está adaptado la inclusión no es posible. Por tanto, se comprueba que se han de instaurar medidas que mejoren la accesibilidad.

En definitiva, tras analizar los resultados extraídos cabe destacar la necesidad de trabajar cooperativamente con las familias para comprobar cómo se llevan a cabo los procesos inclusivos y cómo mejorarlos. Los resultados ponen de manifiesto que la inclusión es una utopía para muchas familias, hecho que debe cambiar.

Las medidas planteadas por las familias resultan de gran interés, sobre todo aquellas relacionadas con la concienciación social, implicando a toda la comunidad educativa para que estén informados acerca de la diversidad. También se recalca el hecho de que es necesaria la normalización de las relaciones entre personas con y sin diversidad funcional, promoviendo actividades conjuntas entre Centros Específicos y Centros Ordinarios y favoreciendo la participación equitativa de todos los agentes pertenecientes a la comunidad educativa.

Así pues, la inclusión socio-educativa de las personas con diversidad funcional depende de la modificación del entorno y la concienciación social. Los resultados reflejan que, aunque las familias participantes apoyan los procesos inclusivos, es necesario un cambio en la perspectiva actual. A pesar de que los principios en los que se basa la inclusión son respaldados por la mayoría de los familiares existen barreras que están dificultando la consecución de una inclusión real.

Tal y como apunta Echeita (2016) “es urgente acometer con coraje, determinación y mucha voluntad política una serie de cambios globales y profundos en nuestros sistemas educativos, que no serán ni fáciles de consensuar, ni de promover, ni de sostener en el tiempo” (p.11). Siendo la principal barrera hacia la consecución de la inclusión el dominio de la ideología dominante sobre nuestra sociedad se convierte en una tarea compleja el alcanzar un cambio de perspectiva. Las políticas neoliberales significan el mayor obstáculo hacia los procesos inclusivos y trabajar para alcanzar la inclusión lo contrario al sistema ideológico dominante.

De esta forma “hoy el derecho a una educación inclusiva está siendo un “desecho”, sobre todo, en uno de los sentidos que le otorga la RAE: “Cosa que, por usada o por cualquier otra razón, no sirve a la persona para quien se hizo” (Echeita, 2016, p. 16).

Las aportaciones de este estudio ponen de manifiesto la urgencia de conseguir la igualdad de oportunidades para todas las personas, principio básico que coadyuva a la inclusión. El primer paso es lograr que el alumnado piense y actúe por sí mismo como ciudadanos y ciudadanas autónomas avanzando hacia la movilidad social, el segundo paso es conseguir que las familias tengan la información necesaria para participar activamente como ciudadanos/as y, el tercer paso, es conseguir que el conjunto de la sociedad llegue a implicarse a este nivel de participación.

Por tanto, se trata de formar mentes críticas, responsables, cívicas, tolerantes y asertivas capaces de convivir en una sociedad diversa en armonía y con una visión no sesgada, crítica y consciente.

5. Bibliografía.

- Alaminos, A., y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión*. Alicante: Editorial Marfil.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Benítez, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120.

- Bennett, T., Deluca, D., y Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, K. T. (2001, abril). *The Effectiveness of Early Childhood Inclusion (Parents' Perspectives)*. Comunicación presentada al Special Education Seminar, Loyola College, Baltimore, Estados Unidos.
- Doménech, A., y Moliner, O. (2013). Relato polifónico: "hablan las madres... sobre las vivencias de inclusión de sus hijos en la escuela. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 142-155.
- Domínguez Garrido, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Editorial Universitatis.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42. Descargado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/5547/5965>
- Echeíta, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. Descargado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/2899/3115>
- Echeita, G. (2016). *Educación inclusiva: ¿Mirando el futuro con optimismo?* Comunicación presentada al Congrés d'Educació Inclusiva. Contextos per a la inclusió en la societat del coneixement, Valencia: España.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Fantova, F. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 31(192), 33-49.
- Giné, C. (2000). Las necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital. En M. A. Verdugo, *Familias y Discapacidad intelectual* (pp. 9-29). Madrid: FEAPS.
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C. y Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 70(2), 91-99.
- Horne, P. E., y Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Johnson, J., y Duffett, A. (2002). *When It's Your Own Child: A Report on Special Education from the Families Who Use It*. Public Agenda, 6 East 39th St., New York, NY 10016.
- Leal, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad. Un estudio en la isla de Tenerife. *Qurrículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (19), 211-220.
- Llorens, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales: consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de Recerca*, 17, 209-228.
- McCloskey, E. (2010). What Do I Know? Parental Positioning in Special Education. *International Journal of Special Education*, 25(1), 162-170.

- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., y Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional children*, 67(4), 467-484.
- Pujolàs, P. (2006). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *A tu Salud*, 55, 20-27.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis types & software tools*. London: The Falmer Press.
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I., y Swart, E. (2007). Views of Inclusion A comparative study of Parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.
-

Sobre las autoras:

Dña. Gemma López Pascual:

Doctoranda programa Doctorado en Educación (Universidad de Valencia).

Dra. Carmen Carmona Rodríguez:

Profesora titular de la Universidad de Valencia: