

**El estatus y roles de la familia en la escuela inclusiva  
en Italia: el caso de un instituto profesional**  
(The status and roles of the family in the inclusive school in  
Italy: the case of a professional institute)

**Dra. Luisa Dora Pascale**

*(Istituto d'Istruzione Superiori Bonghi-Rosmini–Lucera, Italia)*

**Dr. José Juan Carrión Martínez**

*(Universidad de Almería)*

**Dra. María del Mar Fernández Martínez**

*(Universidad de Almería)*

*Páginas 181-194*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 29/09/2017

Fecha aceptación: 15/11/2017

**Resumen.**

*En el presente artículo se aborda el tema de la situación de la familia del alumnado con necesidades educativas especiales, singularmente, cuando estas tienen su origen en la discapacidad, ante una escuela inclusiva, en este caso en el contexto italiano, que apuesta por un proyecto de escuela de todos y para todos. Es fruto de una investigación de corte cualitativo, centrada en las percepciones y manifestaciones de los protagonistas del proceso inclusivo en el contexto de una institución escolar del sur de Italia. Se ha planteado como objetivo analizar la situación de la familia de alumnado con discapacidad en el complejo entramado institucional que genera la escuela inclusiva. Los resultados dejan al descubierto percepciones de corte variado, tanto en la dirección del avance en el sentimiento de participación y aceptación de los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo en el centro escolar que sienten las familias, como el contraste que supone la evidencia encontrada de su baja implicación efectiva en los procesos proactivos de la educación en el entorno escolar.*

**Palabras clave:** *inclusión escolar, familia, necesidades educativas especiales*

**Abstract.**

*This article deals with the situation of the family of students with special needs, especially when they have their origin in disability, before an inclusive school, in this case in the Italian context, which is committed to a project of everyone's school and for everyone. It is the result of qualitative research, focused on the perceptions and manifestations of the protagonists of the inclusive process in the*

Como citar este artículo:

Pascale, L. D., Carrión Martínez, J. J., y Fernández Martínez, M.M. (2017). El estatus y roles de la familia en la escuela inclusiva en Italia: el caso de un instituto profesional. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 181-194.

*context of a school institution in southern Italy. The objective has been to analyze the situation of the family of students with disabilities in the complex institutional framework generated by the inclusive school. The results reveal varied perceptions, both in the direction of the advance in the feeling of participation and acceptance of children with specific needs for educational support in the school that the families feel, as well as the contrasts of the evidence found of their low effective involvement in the proactive processes of education in the school environment.*

**Keywords:** *school inclusion, family, special needs*

## **1.Introduccion.**

Las necesidades educativas especiales (en adelante, NEE), las necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, NEAE) o cualquier otro constructo de similar espacio conceptual, sea cuales sea su origen, ya discapacidad, ya otras necesidades funcionales no es un problema que deben enfrentar los sujetos y su familia de forma aislada, sino todos los ciudadanos en una cooperación multisectorial (Ainscow, 2001; Carrión Martínez, 2001; Torres González, 2010; Barton, 2011; Guilherme de Oliveira y Ortiz Jiménez, 2016). Ahora bien la situación social y educativa no siempre permite un afrontamiento de la atención con un rol bien definido por la familia.

En Italia la Ley 104 (1992) fue una ley fundamental y decisiva para personas con discapacidad (Nocera, 2001), ya que regula, no sólo la acción en las escuelas, sino también lo relativo a derechos, formas y maneras de apoyar la inclusión entonces focalizada en las personas con discapacidad, hoy englobadas bajo el paraguas neoconceptual de personas con diversidad funcional. Una ley que sanciona una serie de derechos para personas discapacitadas, tanto dentro como fuera de la escuela. En la escuela se incluyó la figura del profesor de apoyo que se consideraba profesor a tiempo completo de toda la clase (d'Alonzo, 2008). Este diseño atribuyó funciones y responsabilidades a las personas involucradas en un proyecto-programa de colaboración, instaurando en los centros educativos grupos de trabajo, en los que se implicaba a las familias, se trataba de estructuras de apoyo a los estudiantes con discapacidad y sus familias, el *Gruppi di Lavoro per l'Handicap*<sup>11</sup> (en adelante, GLH), así como unos nuevos términos léxicos entraron en la uso: diagnóstico funcional, perfil funcional, plan dinámico y educativo individual, etc. Siempre desde la óptica de una construcción integrada entre diversos profesionales que irían desde el neuropsiquiatra infantil, el terapeuta de rehabilitación, el trabajador social y la familia con de alumno (Sandrone, 2010).

Los temas de la investigación italiana se basan en lo que son las cuestiones predominantes también en el ámbito internacional, y dentro de ellos, la perspectiva para una escuela inclusiva. Si bien todavía existe una situación escolar en el ámbito internacional donde tiende a superar las actuales rutas de exclusión y escuelas especiales, hacia un sistema organizado de integración

---

<sup>11</sup>Hemos conservado la denominación original, *Gruppi di Lavoro per l'Handicap*, equivalente al equipo de orientación y apoyo, o los equipos de integración en los centros españoles

parcial, en Italia se realiza un análisis crítico del proceso de integración y sus prácticas, ya hoy teóricamente estables en la escuela, hacia un horizonte que contempla la inclusión total. El objetivo de los estudios italianos sobre discapacidad ha apuntado hacia una lectura crítica del concepto de diversidad, cuando esta ha sido relegada a una categoría estandarizada, que ha abordado las discapacidad, las NEE, las NEAE, la diversidad funcional, como un problema individual de quién tiene que compensar una dificultad o necesidad especial, desplazando el foco del análisis crítico a la mala atención y a la importancia de los elementos sociales, políticos, culturales y económicos a lo largo de este proceso (Medeghini, 2015).

En consecuencia, la escuela en este contexto es relevante, ya que los problemas y los servicios de la misma con relación a la discapacidad, con independencia de los diferentes constructos y neoconstructos conceptuales en los que se ha ido cobijando la realidad subyacente que ella representa, asumen la función de detectores e indicadores para un estudio detallado de los procesos inclusivos y la aplicabilidad en la misma sociedad de políticas y prácticas operacionales para la inclusión. Los estudios de la discapacidad emergen de manera crítica sobre el concepto de norma, y su consecuente dualidad normal/anormal que tiene sobre el concepto de discapacidad (Ibid).

Esta lectura o punto de vista desplaza la atención desde la consideración como problema individual, a las áreas de la política, social, económica y cultural, y a la idea de la diferenciación del ser humano en la forma en que pensamos y vivimos su vida. Como se acaba de expresar podría parecer como una cuestión de rutina, pero no lo es, porque si se aplica en el campo de la discapacidad, o de NEE o de NEAE, etc. la norma se convierte en un punto de referencia para acomodar a todo lo que no se ajusta a ella. Intentando implementar todas las formas de diferenciación con mecanismos de estandarización a través de herramientas compensatorias, facilitadoras y/o de rehabilitación. La diversidad puede llegar a asumir una connotación negativa, si deviene en una covariable de la idea de habilidad, y llega a prevalecer en ella la noción sustancial de distancia de la norma.

Los mayores representantes en Italia de la perspectiva inclusiva según el modelo social como pueden ser Medeghini (2011, 2015), Fornasa (2009) y D'Alessio (2011a, 2011b, 2014, 2015), Ianes (2013), Cannevaro (2007) o Dovigo (2007, 2008) señalan que no hay alumnos con discapacidad, NEE o NEAE ya que no existe el concepto de normalidad y anormalidad: la cotidianidad de cada uno de nosotros se expresa en la normalidad. Cada uno de nosotros en su individualidad es la expresión de sus necesidades especiales (Fornasa, 2009). No debemos, por lo tanto, centrarnos en las NEE de cada estudiante teniendo en cuenta que las necesidades de formación mutan, y por lo tanto toda la organización de los sistemas y procedimientos de la educación. Los puntos de referencia del concepto de integración son las NEE y el área de interés es la de recursos, procedimientos y estructuras. Por el contrario, el concepto de inclusión se centra en toda la escuela y la estructura social dentro de la escuela y las instituciones que constituyen barreras y causas discriminatorias para el aprendizaje y la participación (Medeghini, 2009). Para que haya inclusión es necesario cambiar todo el sistema escolar, lo que implica, sobre todo, un desarrollo de la participación (Stainback y Stainback, 1990, 1996; Echeita Sarrionandía, 2007, 2008; Booth y Ainscow, 2008; Torres González, 2010; Valcarce Fernández, 2010).

El aprendizaje inclusivo asegura la participación de todos los alumnos con diferentes características, el aprendizaje como individuos humanos y no porque son parte de una categoría. Una perspectiva inclusiva implica métodos y herramientas de enseñanza en la que ya se contemplan las diferentes ayudas para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. El concepto de inclusión asume la especificidad del estudiante como la forma de estar en diferentes situaciones, incluyendo la atención dirigida a todos los alumnos con diferentes situaciones educativas, y de esta manera, la construcción de una institución que es capaz de responder a las diferencias de todos los alumnos (Medeghini, 2009).

Señalaba Ainscow (2001) que era necesario implicar a toda la comunidad para poder dar respuesta a las necesidades en una escuela inclusiva, y en ello no se quedan al margen las familias. Ahora bien, teniendo en cuenta la propia dinámica de cambios y diversidad familiar es necesario una respuesta en concurrencia de los diferentes estamentos para lograr la meta de la inclusión con un rol activo de la familia. Señala Aguado Iribarren (2010) que es necesario potenciar un clima equilibrado, respetuoso y generador de confianza en las relaciones entre los distintos actores para caminar hacia el horizonte de la escuela inclusiva. Martínez González, Rodríguez Ruiz y Gimeno Esteo (2010) indican que:

como consecuencia de nuevos valores que afectan a la relación entre las personas, la tipología de las familias actual es mayor y más compleja. Nuevas composiciones dan lugar a múltiples patrones de conducta adoptados en el seno de cada una de ellas que tendrán su reflejo en la sociedad y en la escuela. Es en este sentido, en el que entendemos que la diversidad familiar también está presente en la escuela inclusiva y afecta a las relaciones entre ambas instituciones frente al desarrollo de una educación inclusiva de calidad (p.126).

Es en ese marco en donde la diversidad educativa que venimos señalando es “corresponsabilidad de toda la comunidad educativa: familia, profesorado, autoridades”(Martínez González et al., p.128). Es necesario promover valores nuevos en toda la comunidad, en los/las profesionales de la educación y en las familias para promover e instaurar un escenario de cooperación que permita que la escuela inclusiva, sea parte de un entorno social también inclusivo (ibid). Hay que constatar que todo aprendizaje requiere de la participación de agentes sociales transmisores y mediadores de cultura, tanto formales o informales. Estos agentes son importantes en su diversidad: familia, grupo de amigos, medios de comunicación, institución escolar (Torres González, 2012).

Poner en marcha un proyecto inclusivo significa transformar el contexto y que participen en ello todas las personas relacionadas con el alumnado. Indica Torres González (op.cit) que las características de una comunidad de aprendizaje para la inclusión serían:

- propuesta educativa comunitaria y solidaria que acepta a todos independientemente de sus características
- la existencia de recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje
- diversidad de ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, el entorno, los medios de comunicación, etc...
- objetivo satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos sus miembros
- implica a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje intergeneracional y entre pares.

- esfuerzo conjunto entre escuela y familia,

En síntesis una escuela inclusiva debe implicar a todos los agentes proactivamente en desarrollo y atención educativa del alumnado, a todo el profesorado, las familias y el alumnado. Todos deben ser coparticipes en pro de una dimensión de comunidad compartida colectivamente. Como indica Bisquerra (2012) se ha de favorecer el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, sean cuales fuesen las características de las personas.

Resaltando el componente familiar de esa acción proactiva comunitaria será básico el compromiso explícito del centro educativo para la coimplicación de la familia, pudiendo desarrollar en diferentes áreas de colaboración y cooperación proactiva como las que apuntan Martínez González et al. (2000): ayuda recíproca para las obligaciones básicas de las dos partes, familias tanto dentro como fuera del centro escolar, participación en la gestión, órganos de coparticipación interinstitucionales y comunitarios más allá de la estructura escolar.

## **2.Método.**

### **2.1. Objetivos.**

Nuestra investigación se ha planteado analizar la sinergia y la colaboración entre la familia y la escuela en pro de la inclusión educativa en contexto específico de la escuela italiana representada por un escenario idiosincrásico.

### **2.2. Enfoque metodológico.**

Hemos llevado una metodología a cabo de tipo cualitativo, naturalista e interpretativa. El enfoque cualitativo ha permitido una visión integral de los problemas afrontados y permitiendo gran libertad al construir los resultados (Delli Zotti, 2001; Walker, 1983, 1989; Stake, 2007; Taylor y Bogdan, 2010; Goetz y LeCompte, 2010 Simons, 2011; Vázquez Recio, 2011).

### **2.3. Contexto e informantes.**

El *contexto* del estudio de caso es el italiano, donde los niños con NEE y/o NEAE están escolarizados en todas los centros educativos y legalmente reconocidos como un recurso para el crecimiento y el desarrollo socioeducativo de todos. Se ha abordado el caso de una escuela secundaria profesional, que denominaremos para preservar los compromisos éticos negociados *Istituto professionale Odeon*, ubicado en la provincia de Foggia (Italia), tratando de aclarar lo que podrían ser los factores importantes que intervienen en el desarrollo de una inclusión escolar real y completa para los ACNEE.

Con respecto a los informantes han sido 18 personas para las entrevistas y contextos de aula para la observación, las cuales fueron elegidas por la presencia de un número significativo de ACNEE. Todos ellos se han identificado con una clave (Tabla 1).

## 2.4. Técnicas.

Para este objetivo la técnica utilizada ha sido la entrevista semiestructurada y en profundidad (Albert Gómez, 2007; Ruiz Olabuenaga 2003; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). El propósito de esta entrevista fue a hacer preguntas de naturaleza abierta de ciertos temas para permitir que el demandado proporcione comentarios genuinos y muy relevantes. Cada entrevistado ha sido identificado por su clave de informante.

Se ha prestado especial atención a la narrativa, es decir, a las exposiciones espontáneas ofrecidas tanto por los informantes (Lanzara, 1988).

El propósito de las entrevistas era ver si existe la presencia de las estrategias, sinergias, procesos organizativos y educativos para que sea un centro efectivo de inclusión para los ACNEE. Se han llevado a cabo con la ayuda de una grabadora de audio, cuyas grabaciones se realizaron gracias a los consentimientos dados por los entrevistados.

**Tabla 1.**

Tipo de Informantes, nº de entrevistas y claves de identificación

Tipo de informante	Nº sujetos Informantes/participantes	Código de informante
Profesor de apoyo	3	DOSOS
Personal técnico de apoyo	1	RESOS
Profesor curricular	2	DOCUR
Vicedirector	2	VIDIR
Orientador	1	FACIL
Director	1	DIRSC
Familiar	1	GENIT
Total informantes/participantes	<b>11</b>	
Total de entrevistas	<b>11</b>	

## 2.5. Acceso al campo.

Se desarrolló en dos etapas. Inicialmente, en la primera fase, la fase preparatoria, se trabajó para establecer contactos con el Director del Instituto. Después se llevó a cabo una segunda fase El tiempo requerido para la recopilación completa de datos fue de 3 meses.

## 2.6. Análisis de datos.

Para ello se ha seguido la sistemática descrita por Fernández Martínez (2017) y así tras la correspondiente tarea de registro y transcripción de todas las entrevistas llevadas a cabo se han generado unos archivos en Word que recogen las conversaciones mantenidas con los 11 informantes clave ya citados cada archivo es considerado una colección de datos.

- *Codificación y categorización*

Seguidamente se procedió a codificar y categorizar.

- *Segmentación*

Una vez realizado el proceso de codificación y categorización, se ha procedido a un proceso de segmentación apoyándose para ello en una hoja

excel procediendo a integrar los textos en el análisis a fin de profundizar y alcanzar una mayor comprensión<sup>12</sup>

### **3. Resultados.**

Importante es el valor de la función de los padres en tomar la iniciativa para la aceptación de la responsabilidad de participar en la planificación educativa del niño con NEE es una de las evidencias que se desprende de las entrevistas tanto en la que el progenitor es el protagonista como en las que son los otros participantes en el proceso inclusivo en la escuela. Hemos realizado preguntas a los informantes de la escuela objeto de estudio sobre la posible participación y cooperación de los padres en el diagnóstico, en elaboración del *Profilo Dinamico Funcionale*<sup>13</sup> (en adelante, PDF), sobre grado de implicación de las familias dentro de la escuela, el apoyo de la familia a la escuela en la elección de itinerarios educativos, la realización de proyectos dedicados a las familias por el centro y la personalización del programa educativo de la escuela, la atención a las dificultades personales en la inclusión del niño, así como la receptividad a las posibles demandas de la familia de participar más activamente en la dinámica escolar.

Ante estos cuestionamientos, entrando en la acción específica de si la familia participa en la preparación y elaboración del PDF todos los docentes indagados afirman que el primer actor es el profesor de apoyo para preparar el trabajo y luego se produce la coimplicación a través del Gruppi di Lavoro per l'Handicap d'Istituto<sup>14</sup> (en adelante, GLHI) en el se encuentra la familia y el equipo psicopedagógico. La familia no coopera de manera proactiva en la redacción final. Su rol se mueve en la plan o de la ratificación, pero no participa en la elaboración, únicamente la acepta y suscribe. En la práctica, está de acuerdo con las indicaciones de los profesores de forma inerte. La razón de esto podría buscarse en una ausencia de herramientas culturales y antecedentes culturales, lo que no les permiten tener habilidades para examinar los diversos dispositivos: "Me di cuenta, siempre con un bajo nivel de educación, padres, sin embargo, estuvieron muy presentes" (DOSOS1).

Otra explicación de la falta de implicación proactiva de la familia también podría ubicarse en estar experimentando la soledad en este proceso educativo transformador, los padres se ven como no relevantes en un entorno de expertos. Esto podría afrontarse con la posibilidad de preparar una red de apoyo, ya que la cooperación efectiva es difícil entre las partes, pudiendo convertirse de un obstáculo a una sinergia de trabajo. No obstante, en esta situación constitutiva es difícil concebir una fructífera colaboración entre las dos partes, es difícil suponer alianzas y expresarse en términos de intercambio de estrategias para la planificación común en lo referido a los alumnos con NEAE si la visión de los dos componentes no son similares y son el resultado de una percepción desigual sobre el tema. Cuando los padres no demandan a los profesores involucrarse

---

<sup>12</sup> Al tratarse de una investigación llevada a cabo en un centro escolar italiano, los testimonios literales de los informantes están en italiano, aunque se ha optado por la traducción a español, poniendo especial atención en que dicha traducción no ponga en riesgo la significación contextual que el informante haya atribuido a su manifestación.

<sup>13</sup> Hemos conservado la denominación literal en italiano, *Profilo Dinamico Funcionale*, de lo que en el contexto genérico debe considerarse una evaluación psicopedagógica que incluya la competencia curricular

<sup>14</sup> Gruppi di Lavoro per l'Handicap d'Istituto, equivalente al equipo de orientación y apoyo, o los equipos de integración en los centros españoles

más, entonces la brecha es aún más importante. Es como si se pusiese en cuestión porqué deben ser las principales figuras de todo el proceso con respecto a su hijo: "Honestamente, nunca demandé a participar más" (GENIT1).

Con respecto a la cooperación de las asociaciones familiares y los diversos proyectos de la escuela, todos los informantes están de acuerdo en decir que no hay asociaciones de familias que participen activamente en los cursos de la escuela y la posible formación de la zona. Esta presencia se garantiza sólo cuando algún miembro de la asociación tiene su hijo dentro de la misma, por lo que la participación está ligada más a intereses personales: "Hay asociaciones, pero no cooperan" (DOCUR1).

No obstante, se debe resaltar que el centro debe requerir su intervención, darles la oportunidad de entrar en la escuela, pero no se lleva a cabo y no hay planes para las familias. Por otra parte, no son informados por la escuela de posibles cursos de formación realizados en funcionamiento en la zona, ya que ni siquiera se informa a la escuela acerca de una supuesta su realización.

Los encuentros escuela-familia ocurren predominantemente con el maestro de apoyo que tiene relaciones tanto formales como informales con los progenitores y, a veces, incluso se contactan por teléfono. Además, la familia se dirige al director de la escuela cuando hay problemas o si hay solicitudes especiales o reclamaciones de sus derechos que no han sido reconocidos. Por último, a veces hay conversaciones de las familias con docentes curriculares y los orientadores. En cualquier caso: "El profesor de apoyo sigue siendo un punto de referencia fundamental, es el referente principal" (VIDIR1).

En comparación con otros, la familia del alumno con NEAE tiene relaciones menos formalizadas, ya que pueden ir a los maestros en cualquier momento.

En cuanto al grado de satisfacción de la inclusión de alumnos desfavorecidos por parte de las familias, son varios los informantes que se expresan de manera negativa:

"Se quejan de diversos temas, especialmente en relación con el número de horas de fechas o reducirse su hijo" (RESOS1; DOSOS2; VIDIR1; DOCUR1; DOSOS3);

Otros (DOSOS4; FACIL1; VIDIR2; DOCUR2) piensan, por el contrario, que "los padres están muy contentos porque los estudiantes están involucrados en todas las actividades". O esta otra::

"El viernes, vamos a organizar un banquete para 500 personas en Foggia. El maestro, sabiendo cuáles son los puntos fuertes de Annalisa, lo colocará en un lugar para llevar a cabo su tarea" (DOSOS3).

Esto es importante para los padres, ayudar de una manera práctica, a sus hijos, en el uniforme, en la barra de la cocina o en el salón, junto con los otros estudiantes: todo para las familias son bienvenidas, ya que, a través de la realización de un trabajo, una nivelación de la actuación de papeles entre los estudiantes regulares y otros, que muestra, ante la idea de que su hijo no es diferente de los otros. Cabe señalar la opinión de un docente que está en su primer año de enseñanza en esta escuela, después de haber enseñado muchos años en el norte de Italia:

"Una cosa que me sorprendió este año y me di cuenta: estos chicos, después de unos años, no sólo han aceptado... tienen una muy buena relación con estos



niños con discapacidades, realmente tratar de hacerlos participar como todos los otros niños de su edad, entonces es una cosa bella y positiva "(DOSOS1).

A esta afirmación, el director le pone el eco de la humanidad y la sensibilidad:

"Aquí antes se hizo un proyecto para discapacitados, sin embargo, siempre me he opuesto porque el discapacidad debe estar dentro de los proyectos que hacen los demás, de acuerdo con su capacidad, por supuesto" (DIRSC1).

Se critica a los proyectos de integración, porque señalan y aíslan, con la participación de sólo los niños con discapacidades. De esta manera la escuela los hace diferentes, los diferencia de los demás a priori. Un padre hablando de su hijo se expresa de la siguiente manera: "No iba a participar en ese proyecto, ya que se dirige únicamente a las personas con discapacidad, y él no se reconoce en esta categoría y luego lo rechaza" (GENIT1).

En los proyectos de integración el niño percibe esta discriminación y rehúsa, no quiere que se lo considere diferente. Con su rechazo envía un mensaje preciso: soy lo mismo que otros.

En la elección de la optatividad itinerarios escolares, la escuela apoya a la familia. Hay conversaciones con la familia sobre cuáles son las diferentes opciones de cursos de estudio: "Se propone a la familia, también se recomienda sobre la base de lo que son las tendencias del niño para el sector apropiado para seguirlo, ya que hay varias secciones en la escuela" (DOSOS4, DOCUR2, VIDIR3). Los docentes expresan su opinión sobre las habilidades de los alumnos, la mayoría de las veces son aceptados, otras no, pero al final la decisión siempre adopta a la familia: "Es, sin embargo, una oportunidad para colaborar y confrontar" (DOSOS3). Normalmente, estas reuniones tienen lugar durante la fase de orientación y continuidad, no hay reuniones específicas apropiadas para este compromiso.

La escuela no implementó ningún proyecto familiar especial o experiencias de concienciación sobre la inclusión de personas con discapacidades. Sin embargo, el progenitor cree que la escuela es una experiencia positiva para el niño, ya que se valora a título personal por los profesores, que también son capaces de personalizar el proceso educativo del niño en función de su situación particular y saben cómo optimizar, así como que las dificultades familiares y personales del niño vinculadas a la inclusión han mejorado, y se percibe un clima escolar global positivo hacia la inclusión escolar: "Me quieren en la escuela. Me siento tranquilo en relación con la presencia de mi hijo en esta escuela" (GENIT1), aunque son conscientes de los factores que impiden la inclusión real, que, en su opinión, son: "falta de espacios adecuados, cifras específicas, concienciación de los compañeros de clase"(GENIT1).

#### **4.Conclusiones.**

Podemos concluir la existencia aún de cierto malestar de las familias, que a veces se incrementa por la falta de conocimiento y falta de información que crea divisiones y no es fácil para evitar la desorientación de la familia. Los progenitores deben ponerse en contacto con el mundo del escolar en el que el niño se desenvuelve, para buscar todas las soluciones posibles. Muchas intervenciones en favor de la discapacidad podrían lograrse con una colaboración consonante de los dos actores principales: la escuela y la familia.

Se detecta el riesgo de que la persona con discapacidad sea y seguirá siendo para su familia un niño eterno. Un obstáculo importante es, por desgracia esta actitud paternalista, de protección, que por lo general manifiestan las personas que están en contacto continuo con la persona con discapacidad.

Una conclusión importante es que es necesario llevar a cabo un proyecto que involucre la colaboración de todos para desencadenar sinergias mutuas de utilidad para el alumno de NEAE. La inclusión escolar de las personas con discapacidad, no puede de ninguna manera realizarse independientemente de los antecedentes familiares, porque la familia es el ecosistema de referencia fundamental para una persona con discapacidad. Dentro de la escuela, la inclusión escolar de los jóvenes con discapacidad pasa necesariamente por el interés y el compromiso de la familia para que el alumno con discapacidad ocupe su lugar. Eficaz y útil es lograr una comprensión profunda de los padres del alumno con discapacidad, y todos los operadores que van a alojar y administrar al menor en el camino de su aprendizaje, con el objetivo de que todos los interesados en la acción educativa se sientan cómodos.

En resumen, una actitud básica positiva es lo que anima y vivifica todas las relaciones de la persona con discapacidad, así como con todos los demás niños, y con todas las personas que participan en el proceso educativo.

Es necesario hacerse consciente y responsabilizarse de estos temas por quienes giran en torno a ellos. Todo esto tiene un significado real, profundo e importante, especialmente si las intervenciones se realizan de la manera correcta y continua. Esto no significa asumir la responsabilidad lejos de la familia, sino por el contrario, parte de su responsabilidad es dar el debido apoyo y lo que es más importante, debe ser apoyado en la familia que no tiene un preparación específica.

Otra conclusión radica en que si queremos ayudar a las personas con discapacidad a construir relaciones significativas, debemos enseñarles a desarrollar las mejores habilidades de comunicación al máximo. La comunicación familiar es un elemento clave en el crecimiento personal de cada componente, por lo que la falta de comunicación puede afectar los estilos de vida que los miembros sacan de la familia.

No debe olvidarse que la familia es el punto de partida para la adquisición de una buena autoestima y una buena capacidad para establecer relaciones personales significativas. El educador, el maestro, el psicólogo o aquellos que pueden contribuir con ellos son claves, pero el contexto familiar para una buena integración social de las personas con discapacidad es fundamental.

## **5. Cuestiones éticas.**

El consentimiento informado y confidencialidad han estado garantizados. Así, en primer lugar, para poder llevar a cabo el estudio, se dirigió la pertinente solicitud al director del instituto, en ella se le informaba de la finalidad de la investigación y se le daba absoluta garantía del anonimato de las respuestas de las personas que participasen. Seguidamente se solicitó y obtuvo la colaboración de profesorado. Las entrevistas se han con presencia física directa de alguno de los investigadores, sin delegar esta tarea en ningún encuestador.

## 6. Bibliografía

- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação*, 53 (6), 1-11.
- Ainscow (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barton, L. (2011). Disabilità, identità e lotta per l'inclusione. In R. Medeghini, & W. Fornasa (Coord.), *L'educazione inclusiva* (p. 44). Milano: Franco Angeli.
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro Barba (coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. Trento: Erickson.
- Carrión Martínez, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Archidona (Málaga, España): Aljibe.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2011a). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In R. Medeghini, & W. Fornasa (A cura di), *L'educazione inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- D'Alessio, S. (2011b). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2014). Le normative sui bisogni educativi in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies. In P. Gaspari (Coord.), *Pedagogia Speciale e BES*. Roma: Anicia.
- D'Alessio, S. (2015). Commentario a I Bisogni Educativi Speciali: Un'analisi filosofica. In R. Medeghini (Coord.), *Norma e Normalità nei Disability Studies*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2008). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia : La Scuola.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, & M. Ainscow, *L'index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Echeíta Sarrionandía, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeíta Sarrionandía, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Fernández Martínez, M.M. (2017). *Estudio sobre las competencias específicas en el Título de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Almería: una perspectiva desde los estudiantes*. Almería (España): Editorial UAL.
- Fornasa, W. (2009). Cosa indicano gli indicatori e perché? In R. Medeghini, W. Fornasa, M. Maviglia, & G. Onger (Coord.), *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Gussago (Bs): Vannini.

- Goetz, J. y LeCompte M. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guilherme de Oliveira, A. y Ortiz Jiménez, L. (2016). A educação inclusiva no contexto da educação básica. *Revista científica de iniciación a la investigación*, 1(1), 1-20.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- lanes, D. (2013). *Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Lanzara, G. (1988). La progettazione dei sistemi complessi. *Saggi*, 1, 43-49.
- Martínez González, R., Rodríguez Ruiz, B., y Gimeno Esteo, J. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Maviglia, M. (2009). Inclusione e autoanalisi dell'organizzazione scolastica. In R. Medeghini, W. Fornasa, M. Maviglia, y G. Onger, *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Gussago (Bs): Vannini.
- Medeghini, R. (2009). La ricerca della qualità. In R. Medeghini, W. Fornasa, M. Maviglia, & G. s. Onger (Coord.), *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Gussago (Bs): Vannini.
- Medeghini, R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In R. Medeghini, & W. Fornasa (Coord.), *L'educazione inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R. (2015). Presentazione della collana e Introduzione. In R. Medeghini (Coord.), *Norma e Normalità nei Disability Studies*. Trento: Erikson.
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Trento: Erickson.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandrone, G. (2010). L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema. In G. Bertagna, *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*. Brescia: La Scuola.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1990). Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education. *Faculty Book Gallery*. 282. <http://scholarworks.uni.edu/facbook/282>
- Stainback, S. B. y Stainback, W. C. (Eds.). (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Stake, R.E. (2007). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Torres González, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Torres González, J. A. (2002). *Educação e diversidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres González, J. A. (2009). Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 12, 31-56.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49 (1) 1, 62-89.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2010): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vázquez Recio, R. (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar*. Archidona (Málaga, España): Aljibe.
- Walker, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.) (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Walker, R. (1989). *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Madrid: Morata.

---

### **Sobre los autores:**

#### **Luisa Dora Pascale**

luisadora.pascale@libero.it

*Es docente di sostegno (profesora de apoyo a la integración) en el Istituto d'Istruzione Superiori Bonghi-Rosmini, de Lucera, provincia de Foggia (Italia), donde desarrolla su actividad docente desde hace años. Se ha doctorado por la universidad de Almería con la tesis doctoral Atención educativa al alumno con necesidades educativas especiales en un instituto profesional secundario. Estudio de caso, cuyo trabajo de campo se ha desarrollado en Italia, y en la que obtuvo la calificación de sobresaliente cum laudem y Mención Internacional. Ha realizado estancia en las universidades de Foggia y Almería.*

#### **José Juan Carrión Martínez**

jcarrion@ual.es

Diplomado (Bachiller) en Maestro por la Universidad de Granada, Profesor de pedagogía terapéutica y Especialista en Audición y Lenguaje, licenciado en Ciencias de la Educación por la UNED de España y Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Almería (UAL).

Fue maestro en ejercicio, y posteriormente orientador escolar. Antes de ingresar en la UAL como docente e investigador fue director provincial de los servicios de orientación de la administración pública. Desde 1996 es profesor a tiempo completo de la UAL en el Departamento de Educación, donde imparte materias de máster, licenciatura y dirige numerosas tesis doctorales. Así mismo es tutor de la UNED de España desde 1986. Ha desempeñado diversos cargos de responsabilidad en la UAL entre los que destaca la Dirección de puesta en marcha del proceso de reforma conocido como Espacio Europeo de Educación Superior (2003-07) y Vicerrector Académico (2008-15). Sus trabajos de investigación son ya muy extensos y diversos. Es autor de diversas publicaciones, participando asimismo en diferentes proyectos de investigación en el ámbito internacional y nacional.

Ha realizado estancias internacionales en México (Universidad Autónoma de Tlaxcala), Guatemala (USAC), Università di Bologna y Ecuador (Universidad Católica de Santiago de Guayaquil; Universidad de Guayaquil).

Además, ha participado en numerosos proyectos de innovación docente, y es numerosa su asistencia y la realización de aportaciones en importantes congresos nacionales e internacionales en el ámbito educativo.

Actualmente dirige el Grupo de Investigación HUM-955 Formación, Orientación y Empleabilidad (FORMAREM) del Sistema Universitario de Andalucía (España) y el Programa de Doctorado en Educación de la UAL.

**María del Mar Fernández Martínez**

mfm386@ual.es

Diplomada (Bachiller) en Trabajo Social por la Universidad de Granada, Graduada (Licenciada) en Trabajo Social por la Universidad de Almería, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa y Doctora en Educación por la Universidad de Almería.

Trabajadora social den ejercicio del sistema de atención a personas dependientes, Profesora del Centro Universitario Adscrito de Trabajo Social de la Universidad de Almería desde 2010 y actualmente Profesora Interina del Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Actualmente desarrolla su docencia en materias de grado (licenciatura) y posgrado (máster), así como dirige varias tesis doctorales. Sus trabajos de investigación se han centrado nuevos roles y competencias en la universidad y sus egresados, la formación en el sistema de atención a personas mayores y en proyectos de cooperación vinculados a la inclusión educativa. Es autora de diversas publicaciones, participando asimismo en diferentes proyectos de investigación en el ámbito nacional e internacional sobre los temas apuntados.

Ha completado su formación y especialización en formación docente realizando diferentes estancias internacionales en México (Universidad Autónoma de Tlaxcala) y Chile (Universidad de Playa Ancha-Valparaíso).

Además, ha participado en numerosos proyectos de innovación docente, financiados en convocatorias públicas competitivas adquiriendo así una gran experiencia investigadora en diferentes campos de la Educación. También es numerosa su asistencia y la realización de aportaciones en importantes congresos nacionales e internacionales en el ámbito educativo.

Forma parte del Grupo de Investigación HUM-955 Formación, Orientación y Empleabilidad (FORMAREM) del Sistema Universitario de Andalucía (España).