

Trabajo Fin de Grado

La participación de las familias en los centros escolares como reto ante una Educación Inclusiva

The participation of families in schools as a challenge for Inclusive Education.

Autora:

María Gimeno Gimeno

Directora:

Sara González Yubero

Facultad Educación

Año

2022-2023

INDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. Paradigma inclusivo.....	8
2.1.1. Antecedentes de la educación inclusiva: de la época de la segregación y la integración, hasta llegar a la inclusión educativa.....	8
2.1.1.1. Época de la segregación escolar.....	8
2.1.1.2. El cambio de la segregación a la integración escolar, primeros pasos hacia una educación para todos y todas.....	10
2.1.1.3. La inclusión educativa como referente de la educación actual.....	12
2.1.2. Rasgos de la escuela inclusiva.....	15
2.1.3. Marco legislativo educativo: nacional, autonómico e internacional en materia de inclusión educativa.....	19
2.1.3.1. Evolución legislativa de la educación inclusiva en España.....	19
2.1.3.2. Perspectiva autonómica de Aragón.....	24
A) Decreto 188/2017, del Gobierno de Aragón.....	25
A.1) Orden ECD/1005/2018.....	25
A.2) Orden ECD/1003/2018.....	27
A.3) Orden ECD/1112/2022.....	27
2.1.3.3. Desde una mirada Internacional con la Agenda 2030, para la inclusión educativa.....	28
2.1.4. Index for inclusion.....	29
2.2. Inclusión y familias.....	32
2.2.1. Cambio en las relaciones familia-escuela a raíz del salto al paradigma inclusivo: evolución de la participación de las familias.....	32
2.2.2. Tipos de participación de las familias en la escuela.....	34
2.2.3. Principios de la participación de las familias en el centro.....	39
2.2.3.1. Beneficios de la participación familiar en las comunidades educativas.....	40
2.2.3.2. Barreras de participación familiar en las comunidades educativas.....	41
2.2.4. Buenas prácticas de colaboración con las familias.....	42
2.2.5. Claves para la mejora de la participación de la familia en la escuela inclusiva.....	43
3. CONCLUSIONES.....	47
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Dimensiones del Index for Inclusion.....	30
Figura 2: Tipos de participación familiar en los centros escolares.....	37
Figura 3: Escala de participación de las familias en los centros escolares.....	38
Figura4: Beneficios de la participación de las familias en la escuela inclusiva.....	40

Resumen.

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo aportar información en torno al papel de las familias en los centros escolares y desde un enfoque educativo inclusivo. Para ello, este trabajo académico se organiza a través de un marco teórico que aborda aspectos clave del paradigma educativo inclusivo, profundizando en la evolución del concepto desde una perspectiva histórica, legislativa y evaluativa desde la herramienta Index for Inclusión como guía para la reflexión y la mejora desde los contextos escolares. En segundo lugar, este trabajo aporta información en torno a la implicación y participación de las familias en los centros escolares como un aspecto imprescindible para una educación de calidad. En último lugar, se aportan principios que ayuden a mejorar las relaciones de participación entre familia y escuela desde un enfoque inclusivo. En conclusión, es necesaria una relación entre la participación de las familias en los centros y la educación inclusiva. Y así lograr que la escuela sea un lugar para todos, construyendo una educación inclusiva, de calidad, y donde exista la equidad.

Palabras clave: familias, educación inclusiva, index for inclusion, buenas prácticas educativas.

Abstract.

This Final Degree Project aims to provide information on the role of families in schools from an inclusive educational approach.

For this purpose, this academic work is organized through a theoretical framework that addresses key aspects of the inclusive educational paradigm, deepening into the evolution of the concept from a historical, legislative and evaluative perspective from the Index for Inclusion tool as a guide for reflection and improvement from school contexts. Secondly, this work provides information on the involvement and participation of families in schools as an essential aspect for quality education. Lastly, it provides principles that help to improve the relationship between family and school participation from an inclusive approach. In conclusion, a relationship between family participation in schools and inclusive education is necessary, in order for the school to become a place for everyone, building an inclusive, quality education where equity exists.

Keywords: families, inclusive education, index for inclusion, good educational practices.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

El presente Trabajo Fin de Grado, “La participación de las familias en los centros escolares como reto ante una educación inclusiva” se enmarca en la asignatura Trabajo de Fin de Grado (TFG) del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza). Este trabajo nace de mi interés por ahondar en el paradigma de la educación inclusiva, ligado a la participación de las familias en los centros escolares.

En la primera parte se investigará sobre cómo actualmente la escuela se encuentra en un paradigma inclusivo, dónde se debe de ofrecer una educación de calidad para todos. Así también, esta educación inclusiva busca lograr una sociedad más justa y un respeto a la diversidad (Llera, 2011). Para poder llegar a la educación inclusiva ha sido necesario un largo recorrido. En el presente trabajo se muestra la evolución de los diferentes paradigmas educativos. El primero, la segregación, se enmarca en una época donde los alumnos eran segregados, no tenían cabida, eran rechazados, destinados a vivir al margen, sin la posibilidad de ser integrados en al aula. Después, la época de la integración donde la concepción es diferente, el término pasa a alumnos con Necesidades Educativas Especiales, y se busca que los alumnos tengan unas condiciones de vida lo más similar posible al resto de la sociedad. No es suficiente, y se busca otro cambio hasta llegar a lo que hoy sucede, el paradigma inclusivo, en el cual hay que seguir trabajando para alcanzar una educación de calidad y equidad. Dado que este paradigma busca ver la diferencia como normal, dando respuesta a la diversidad, donde a todos los alumnos se les acoge y presta los recursos necesarios para su propio desarrollo. Para conocer bien la educación inclusiva se presentan una serie de rasgos, aportados por distintos autores, tanto en la teoría como en la práctica. Es importante también, realizar un recorrido siguiendo el marco legislativo que ha seguido la educación para llegar a la educación inclusiva. Se realiza en torno a tres marcos de referencia, el marco legislativo nacional, finalizando con la LOMLOE como ley vigente actual, en el marco autonómico de Aragón centrándonos especialmente en la Orden ECD/1005/2018, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, y por último en el marco internacional, teniendo como referencia la Agenda 2030 y los ODS. Terminando este primer apartado con el Index for Inclusion como herramienta y guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en los centros educativos.

En el segundo apartado del marco teórico, se realiza una revisión ligando los dos términos que hacen referencia al objetivo de dicho trabajo, inclusión y familias. Comenzando con una evolución de la participación familiar en los centros y el cambio de relaciones a raíz del salto a la educación inclusiva. Conociendo posteriormente los tipos de participación de la familia, y las características de participación, destacando tanto los beneficios como las barreras de participación. Se ahonda también sobre las buenas prácticas de esta colaboración con las familias, y se finaliza el apartado aportando claves para mejorar dicha participación familiar en la escuela inclusiva, para alcanzar así una educación de calidad para todo el alumnado.

Finalmente, con el desarrollo de este trabajo teórico se puede concluir que, gracias a la participación de las familias en los centros escolares, bajo una cultura de educación inclusiva, se obtienen unos resultados óptimos para los alumnos, y en general para la comunidad educativa donde todos participan. Siendo este un camino por construir, para lograr una educación de calidad para todos, una educación totalmente inclusiva.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. Paradigma inclusivo.

En este apartado, en un primer lugar se expondrán los cambios de los diferentes paradigmas en educación hasta el actual, iniciando desde la segregación, después con la integración y llegando así por último a la inclusión, paradigma que encontramos en los centros escolares hoy. Posteriormente, se desarrollarán más detalladamente los rasgos característicos del paradigma inclusivo, así como también su evolución legislativa, desde una perspectiva nacional, autonómica e internacional. Se terminará el apartado destacando una herramienta que servirá de ayuda para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, la guía Index for inclusion.

2.1.1. Antecedentes de la educación inclusiva: de la época de la segregación y la integración, hasta llegar a la inclusión educativa.

Para llegar al enfoque en el que hoy nos situamos, la educación inclusiva, la educación ha pasado por un largo camino. Nos centraremos desde la etapa de la segregación donde surge la Educación Especial, pasando más tarde al término de integración, que lleva consigo un cambio conceptual; personas con Necesidades Educativas Especiales, llegando así a lo que tenemos o queremos lograr en este tiempo, la educación inclusiva, donde hablaremos de personas con Necesidades Específicas de Apoyo, y en la cual se avanza para lograr una educación equitativa y de calidad, donde todo el alumnado sea incluido.

2.1.1.1. Época de la segregación escolar.

En los inicios de la escolarización, personas con discapacidad no tenían cabida, eran rechazados y apartados, destinadas a vivir al margen, sin la posibilidad de ser integrados en el aula (Parra 2010).

Parra (2010) expone que la escuela especial comienza en el siglo XVI, pero no es hasta XVIII cuando comienza a desarrollarse, impulsada por diferentes autores como Louis Braille 1829 con el sistema braille, o con el lenguaje de señas creado por el abad l'Épée en Alemania.

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX lleva consigo el impulso de la Educación Especial, ya que surge la necesidad de crear una escuela diferenciada,

situándose al margen de la educación ordinaria (Vergara, 2002). De esta manera surgen las escuelas especiales para las personas con alguna deficiencia, llamados en esa época retrasados mentales (Parra, 2010). Eran centros específicos, donde se trabajaba a partir de un currículo propio.

Además, en Europa a partir del 1917 se impone la obligatoriedad de la educación, es así como los grupos comienzan a ser menos homogéneos, y se comenzó a clasificar a los alumnos creando aulas especiales en la propia escuela ordinaria, creando así el sistema educativo especial (Parra, 2010).

El surgimiento de la Educación Especial se asume como un hecho positivo porque significó el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad, lo cual generó: profesorado preparado, programas especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos y el propio centro especial (Parra, 2010, p.75).

Esta organización se recoge en el concepto de segregación, el cual se utilizó para la separación de los alumnos de distinta etnia o cultura, teniendo en cuenta también el nivel socioeconómico y el nivel de discapacidad del alumnado, donde se agrupaba al alumnado dependiendo de las características personales individuales. (Murillo y Duk, 2016).

Ante el rechazo de las escuelas a los niños que no lograban adaptarse ella, surge la Institucionalización, como la solución más eficiente. Configurando así, más tarde la Educación Especial, para aquellos alumnos que presentaban deficiencias, con el objetivo de tratarlos de forma diferenciada al resto de los alumnos (Torres, 2010).

Años más tarde, en la década de los sesenta y setenta se pone sobre la mesa que la Institucionalización no era beneficiosa para las personas con discapacidad, y en 1968, la UNESCO elabora un informe donde llama a los gobiernos para que caigan en la cuenta sobre; “la necesidad de dotación suficiente de servicios para los niños minusválidos, facilitando la igualdad de acceso a la educación y la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad” (Torres, 2010, p.70). Es así como nace la Normalización para buscar soluciones a la segregación que sufrían las personas con discapacidades. “Normalizar, integrar, es una tendencia, un proceso” (Torres, 2010, p.71). Este nuevo proceso ayudará a abandonar la segregación, y caminar hacia el cambio, la integración.

En la segunda mitad del siglo XX, gracias a la conciencia social, se termina con las instituciones segregadoras que existían hasta el momento, y se expone la necesidad de incorporar al Sistema Educativo a aquellos niños con Necesidades Educativas Especiales

(Colmenero, 2015). Es así como termina la etapa de segregación donde los alumnos con deficiencias son separados de los centros ordinarios, con miras hacia la educación integradora.

2.1.1.2. El cambio de la segregación a la integración escolar, primeros pasos hacia una educación para todos y todas.

En 1971 da comienzo un movimiento hacia la integración, basado en el principio de Normalización (Arenas, 2016). Donde se espera, como dice Nirye (1989), permitir que las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) vivan de la manera y las condiciones de vida más similar posible al resto de la sociedad. Surge así la “prestación de servicios a las personas con deficiencias en edad escolar, con el objetivo de promover su desarrollo integral y facilitar su integración en la sociedad como miembros activos de esta” (Arnáiz, 2003, p. 55).

En 1978 con el Informe Warnock nace una nueva concepción, el término de personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) , donde se tiene por objetivo disminuir las discriminaciones por discapacidad, entendiéndolo como necesidades particulares de educación, y donde los procesos de educación especial cambian a ser procesos de las personas con NEE, enfocados en el ambiente, y respetando la individualidad según las necesidades de la persona (Parra, 2010). Se reafirma además el significado de Normalización, donde las personas con Necesidades Educativas Especiales son aceptadas tal y como eran, ofreciéndoles oportunidades y recursos, planteando la idea de integrar a estas personas en la sociedad y en los centros escolares para que pudieran desarrollar todas sus posibilidades al máximo (Parra, 2010). Es decir, “se da inicio a los primeros equipos de integración, los cuales tenían la intención de brindar asistencia a los niños con necesidades especiales, sin necesidad de ser apartados de la escuela regular” (Arenas, 2016, p.243).

Este informe defiende que la integración tiene diferentes funciones, la funcional en la cual se especifica que de manera total o parcial todos los alumnos trabajan en lo mismo y a partir del mismo currículo, la segunda función es la social donde los alumnos con NEE comparten espacio y algunas de las asignaturas pero trabajan a partir de su currículo propio en los centros ordinarios, y por último la función física en la que las unidades de Educación Especial están en los centros, donde a pesar de tener un currículo diferente, comparten espacios y servicios comunes (Souto, 2021).

De esta manera, Parra (2010) define la integración como un proceso donde permite a los niños con o sin discapacidad, niños NEE, la oportunidad de integrarse en la comunidad educativa, teniendo en cuenta sus capacidades y en un ambiente propicio para ello, en conjunto con su sociedad y cultura.

La integración escolar lleva consigo unos principios que harán desaparecer la segregación y avanzar hacia la educación integradora, aunque ha sido un proceso lento en todos los contextos. Estos principios son la normalización, la sectorización, y la individualización (Peñafiel y Torres, 2002).

Tras unos años, en 1981 en España es cuando desaparece totalmente la segregación y se comienza a entender la Educación Especial como todos aquellos recursos tanto materiales como humanos para atender a todos los niños que acuden a un centro escolar. La educación ya no se centra en los alumnos con limitaciones o deficiencias (Quiroga, 2010). A raíz de ahí, aparece el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985) con el que se establece un currículum para todo el alumnado, de forma que se llevará a cabo por primera vez la integración escolar en los colegios de España. Es decir, el Sistema Educativo comienza a dar importancia a lo que los alumnos con NEE necesitan para ser personas independientes y miembros activos en la sociedad (Quintana, 2014).

Souto(2021) expone que la tendencia ha consistido en lanzarse a la integración evitando la segregación, garantizando así la igualdad de oportunidades y esto mediante “escuelas integradoras de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales para lo que ha sido necesario un esfuerzo común entre las escuelas, el profesorado y las familias para la consecución de un compromiso firme de integración de toda la sociedad”(Souto, 2021, p.409).

A nivel internacional aparece el movimiento “Educación para Todos”, en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990, celebrado en Jomtien, Tailandia. Como resolución se redacta la Declaración Mundial de Educación para Todos (Declaración Mundial de Educación para Todos, 1990), en la cual se diagnosticaron tres problemas, tal y como resume Parra (2010). El primero es la limitación de las oportunidades educativas, la precariedad de acceso a la educación estaba a la orden del día. El segundo es la limitación de las materias educativas básicas, solo se incluía la alfabetización y cálculo. El tercero es la existencia de ciertos grupos marginales por discapacidad, etnia, sexo, etc. Estos colectivos demográficos corrían el riesgo de ser excluidos de la educación.

También en el marco internacional es en Dakar, Senegal en abril del 2000, en el Marco de Acción Dakar, integrando los seis marcos regionales de acción del mundo, cuando se manifiesta en el encuentro un “compromiso colectivo para actuar” y lograr así los objetivos y finalidades de Educación para Todos en 2015. (Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar 2000). Donde según Echeita (2006), el término de educación inclusiva aparece por primera vez como evolución del concepto educación para todos y entendida como el respeto a la diversidad del niño.

A finales del siglo XX, la integración educativa comienza a verse criticada porque en ella aparecen prácticas que generan una segregación implícita. Es necesario que los alumnos con NEE estén incluidos y sean partícipes en lo que ocurre en el centro, y es en este punto de inflexión donde comienza a aparecer la educación inclusiva. Esta tiene como finalidad realizar cambios y reestructurar los centros y el sistema para responder a las necesidades de todos los niños, esto se verá reflejado por primera vez en la Declaración de Salamanca (Torres, 2010).

2.1.1.3. La inclusión educativa como referente de la educación actual.

Es entonces en la Declaración de Salamanca en 1994, “donde este nuevo paradigma inclusivo adquiere carta de naturaleza” (Beltrán, 2011). Por tanto, como expone Parra (2010) se pasa a un enfoque en el cual la diferencia se verá como “normal”, y se optará a sistemas educativos con la posibilidad de dar respuesta a la diversidad, es decir, “las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y deben de tener la capacidad de educar a todos los niños y niñas de su comunidad” (Parra, 2010, p.78). La declaración enuncia y sostiene “el derecho de cada niño a la educación” y como expone Beltrán (2011) defiende el desarrollo de las escuelas inclusivas de integración que son los medios más eficaces de combatir actitudes discriminativas, creando oportunidades de acogida, construyendo una sociedad inclusiva, que ofrezca oportunidades de educación para todos. La Declaración además expone:

Las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria (Declaración de Salamanca 1994).

Así nace el nuevo concepto de la educación inclusiva, intentando sustituir así al paradigma de la integración. Implica, como nos manifiesta Arenas (2016), una gran transformación, donde la diversidad de los estudiantes se vea favorecida, es decir, según el alumno y sus características se le proporcionan los recursos necesarios para su desarrollo en el aprendizaje. Además, en el marco de acción de la Declaración de Salamanca (1994) se hace también referencia a la participación de las familias y se dice que, “se deberán de estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres”, y “se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos”.

En el 2006 con la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), hubo un cambio conceptual, se dejó de utilizar el término de Necesidades Educativas Especiales, a usarle el término de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

La UNESCO (2008) explica la educación inclusiva como “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas formas de discriminación”. En esta definición entran en juego las comunidades, en las cuales cobra una relevante importancia las familias, como gran punto de unión entre el alumno y el centro de aprendizaje.

De esta última idea, Pérez Serrano (1998) expone que la familia es la primera escuela de los niños, dónde descubren la vida social y en la que aprenden a relacionarse con los otros.

Actualmente, con la inclusión, la participación de las familias en la educación se asocia a unas prácticas educativas de calidad, las cuales finalizan con un mejor rendimiento académico (Benítez Jaén, 2014). Además, esta autora expone que esta participación también es beneficiosa para las familias ya que aumenta su autoconfianza y acceden a la información del propio centro, consiguiendo una visión más positiva de los maestros.

Para entender el cambio de paradigma de integración a inclusión es de gran importancia realizar una comparación. Por ello, analizaremos ambos conceptos centrándonos en diferentes ideas. Arenas (2016) nos dice que la integración se centra en aquellas personas con necesidades educativas especiales, habilitando apoyos, recursos y profesionales para ellas. Mientras que la inclusión se centra en un modelo socio-comunitario donde la comunidad y el centro unen fuerzas para la calidad educativa de

todos los estudiantes. Esta idea es respaldada por Fernández (2011), quien expone que la integración se centra igual en el alumnado con necesidades educativas y la inclusión busca la unión del centro educativo y la comunidad para mejorar la calidad, y donde todos están capacitados para prestarse a la diversidad. La integración supone unas adaptaciones curriculares para aquellos alumnos con educación especial (Arenas, 2016), suponiendo así una segregación donde el alumnado entra al aula de manera integrada, adaptándose a ella (Fernández, 2011). Por otro lado, la inclusión utiliza un currículo común e inclusivo para todos, donde se van incorporando las adaptaciones necesarias (Arenas, 2016), dando lugar así a un sistema único para todos, donde todo se adapta a la diversidad del alumnado (Fernández, 2011).

Con esta comparativa se puede concluir que la integración educativa se da en situaciones en las que los alumnos con algunas necesidades se unen al resto de compañeros, pero están separados por la adaptación de actividades. En cambio, la inclusión educativa ocurre cuando todos los alumnos acceden a la educación sin tener barreras por la diversidad, optando al mismo currículo incorporando las adaptaciones necesarias.

Barrio (2009) finaliza su artículo exponiendo que la educación inclusiva hace referencia a una educación para todos, en cambio la integración hace referencia a las personas que han sido excluidas previamente, de forma que la integración no valora la diversidad como enriquecedora. Este mismo autor, señala que la inclusión es un proceso para buscar estrategias que respondan a la diversidad. Además, la inclusión lleva implícita la idea de participación, ya que es fundamental conseguir que todos los miembros del Sistema Educativo participen en la escuela.

Por suerte, la sociedad hoy en día ha evolucionado gratamente, lo que produce que se refleje en los centros escolares. Pero para llegar a estos cambios los centros tienen que hacer un gran esfuerzo para adaptar sus instalaciones y sus metodologías, ya que lo que se busca es un espacio para la diversidad, un espacio común, y cuando hablamos de común hacemos referencia a un espacio donde todas las comunidades estén presentes y sean partícipes.

Por ello, esta nueva realidad implica que los docentes personalicen la educación, conociendo al alumno y al entorno que le rodea, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje consigan la equidad y calidad en el aula.

2.1.2. Rasgos de la escuela inclusiva.

El concepto de educación inclusiva es definido por una infinidad de autores, Parra (2010) expone que el término de inclusión educativa se basa en la efectividad de brindar el derecho a la educación para todos, teniendo en cuenta diferentes aspectos como la igualdad de oportunidades, la eliminación de las barreras de aprendizaje y la participación. Blanco (2008) recalca que la educación inclusiva es cuestión de derechos humanos, y un atajo para lograr la igualdad y progresar en la agenda de una Escuela para Todos. Para poder entender bien dicho término, el camino que llevamos, y hacia el que queremos llegar, debe quedar claro que “la integración se ha interpretado como opuesta a la segregación, mientras que la inclusión se opone a la exclusión. Por eso hoy el término inclusión ha ido desbordando progresivamente al de integración.” (Beltrán, 2011, p.7)

Como podemos ver en la definición ofrecida por la UNESCO en el apartado anterior, la educación inclusiva no excluye, es para todos y en ella tienen cabida tanto los estudiantes como el resto de las comunidades, dando así especial peso a las familias, gran pilar del alumnado durante su etapa de desarrollo y aprendizaje, Booth et al. (2006) exponen que la familia es necesaria para responder al derecho de la educación inclusiva.

De la misma forma el Foro Educativo (2007), recalca que la educación inclusiva posee la participación de la familia de forma permanente, mientras que la integración tenía la participación de la familia de forma limitada. Lo que nos invita actualmente a incluir a las familias en los centros.

Diferentes autores exponen unas características y claves para profundizar en la educación inclusiva.

La declaración de la UNESCO (2008) señala cinco claves fundamentales para la educación inclusiva:

- Seguir un proceso permanente, por ello deberá tener un carácter procesual, dinámico y nunca acabado.
- Ofrecer una educación de calidad para todos, promoviendo el desarrollo cognitivo y estimulando los valores y actitudes responsables.
- Respeto a la diversidad, no es necesario separar al alumnado por el hecho de que sean diferentes, de forma que con el respeto a la diversidad se logrará la calidad educativa. Esta clave diferencia este nuevo modelo de educación inclusiva de los anteriores, es el paso hacia la educación de calidad.

- Respeto de las diferencias individuales, para ello es necesario tener en cuenta las necesidades y características de cada uno de los alumnos, logrando así el aprendizaje individualizado.
- Eliminar toda forma de discriminación, a lo que añade Farell y Ainscow (2002) que las escuelas y comunidades deberán reducir las barreras de participación y lograr la formación de calidad de todo el alumnado.

Por lo tanto, la educación inclusiva es un proceso que se encuentra en constante cambio, tiene como tarea principal incluir a todos los individuos expresando al máximo su desarrollo del aprendizaje. Todo ello respetando la diversidad del alumnado, y teniendo en cuenta las diferencias individuales para poder aportar la mejor enseñanza, eliminando así cualquier tipo y forma de discriminación.

Durán y Giné (2011), señalan tres ideas de lo que hoy entendemos como educación inclusiva:

- Se le da más importancia al “contexto” que al “alumno”, en el sentido de que el centro debe tener la capacidad de responder a las necesidades surgidas por el alumnado, dirigiendo las fuerzas a la adaptación de las condiciones, como por ejemplo las propuestas educativas diversas.
- No solo nos centramos en el alumnado con condiciones de discapacidad, si no que la idea es lanzar mejores oportunidades para todos los alumnos.
- La inclusión es un proceso, no es un estado, por ello nunca acaba, siempre existe la mejora de condiciones y oportunidades. Los centros deben mostrarse dispuestos al cambio continuo para obtener resultados beneficiosos que animen y favorezcan a la educación inclusiva.

Echeita y Ainscow (2011), exponen cuatro elementos que nos ayudan también a definir el concepto de educación inclusiva:

- Es un proceso, un constante trabajo para lograr responder a la diversidad del alumnado. Donde el tiempo cobra gran importancia, dado que no se consigue de hoy para mañana si no en el trabajo día a día.
- Busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, sin importar de donde vengan, como sean y la capacidad que tengan, todos tienen su espacio para recibir una educación de calidad, siendo participes de su aprendizaje.

- Precisa la identificación y la eliminación de barreras, impulsando la diversidad para el desarrollo de todo el alumnado.
- Pone énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar.

Se muestra como todos los autores recorren una misma línea para definir la educación inclusiva y aportar unos rasgos que la diferencien. En conclusión, la educación inclusiva es un proceso de constante cambio, necesita de toda la comunidad educativa para avanzar, no discrimina, se respeta la diversidad y se apoya con diferentes propuestas educativas para lograr la calidad educativa, etc. Estas a modo de conclusión y las ya recogidas en este apartado, nos aportan una clara idea sobre lo que se quiere lograr con la educación inclusiva.

Pero tras el análisis de todos estos autores en el ámbito más teórico para entender que es la educación inclusiva, *¿Cómo se puede llevar a la práctica la educación inclusiva?* La guía de la UNESCO y otros autores nos aportan diferentes principios para intentar responder a dicha pregunta.

La Guía de la UNESCO nos ofrece siete principios fundamentales para poder alcanzar esta educación inclusiva de una manera más realista, dentro de los centros:

- Ampliar la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado, así como también la participación de los alumnos, familias y profesores.
- Formación en educación inclusiva para todo el profesorado, ya que es fundamental adquirir las habilidades y conocimientos adecuados para poder transmitirlos.
- Transmitir al alumnado la cultura y los valores que promueven la inclusión.
- Incentivar que en los centros se lleven a cabo sistemas organizativos que promuevan la inclusión, uniendo de esta forma a la comunidad por un mismo objetivo, la educación inclusiva.
- Flexibilidad en la gestión de recursos.
- Flexibilidad en las políticas.
- Flexibilidad en la legislación.

Dueñas Buey (2010) a su vez señala unas características de las escuelas y las aulas inclusivas:

- Planteamientos educativos amplios: para responder a la diversidad y a la igualdad de oportunidades, donde solo existe un único Sistema Educativo donde todos pueden aprender. En este planteamiento intervienen tanto profesores, como alumnos y familias.
- Énfasis en el sentido de comunidad y de pertenencia: en la escuela inclusiva todos participan y se apoyan para lograr las necesidades individuales. Así como también, se aceptan las necesidades especiales que benefician la participación con sus iguales.
- Servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y los apoyos en el aula: en estos centros el alumnado es valorado por sus competencias y necesidades, por lo que se facilita la colaboración entre el profesorado para favorecer el Sistema Educativo de inclusión.
- Principio de proporciones naturales: todo el alumnado asiste al centro educativo de la zona en la que vive, donde los estudiantes tienen o no discapacidades, de forma que no se categorizan por aulas especiales.
- Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas: los recursos que se dan en el aula salen del currículum común, pero se adaptan a las necesidades del alumnado, algunas de estas estrategias son, por ejemplo: el aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, uso de tecnología...
- Evaluación no discriminatoria: es necesario que las/os docentes deben evaluar adaptando los instrumentos y los procedimientos en cuanto a las medidas de los/as estudiantes.

Martínez (2011) propone otros principios para la práctica inclusiva:

- Escuchar las opiniones tanto de las familias como de los alumnos, para luego tomar decisiones y las prácticas inclusivas enriquezcan los resultados.
- La participación es esencial, ya que todos los alumnos deben de tener derecho a participar en la vida del centro, así como también las familias en su educación.
- Los docentes deben mostrar actitudes positivas hacia el alumnado, así como también colaborar con todos los agentes educativos (profesorado y familias). Adecuándose también los docentes a las necesidades de sus alumnos dando respuesta a todo el grupo.

- El equipo directivo debe fomentar un buen clima de compañerismo entre toda la comunidad educativa para fomentar una buena comunicación que tenga como resultado una buena práctica inclusiva.

Con estos principios y estrategias que proponen diversos autores, se pretende conseguir el desarrollo de la educación inclusiva, así como también una buena respuesta por parte del alumnado, las familias y el profesorado. Parrilla (2002) afirma que la sociedad es la que pide unos valores y unos principios inclusivos, de esta forma, esta idea es transversal, ya que se debe de dar en todos los ámbitos: sociales, escolares y familiares. En conclusión, la educación inclusiva se dirige no solo a las personas con Necesidades Educativas Especiales, si no a los docentes, las familias, etc. es decir, a todos los miembros de la comunidad educativa.

2.1.3. Marco legislativo educativo: nacional, autonómico e internacional en materia de inclusión educativa.

La educación inclusiva lleva consigo una evolución legislativa que se puede enmarcar en tres marcos legislativos diferentes. El marco legislativo nacional, en el que se hace un recorrido legislativo desde la Ley Moyano (1857) hasta la actual, la LOMLOE (2020). También, en el marco legislativo autonómico, en este caso de Aragón, destacando la Orden 1005, referente en materia de inclusión. Y por último desde el marco internacional, con la mirada puesta en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

2.1.3.1. Evolución legislativa de la educación inclusiva en España.

A nivel nacional la evolución legislativa de la educación inclusiva da comienzo en España con la Ley de Instrucción, Ley Moyano, en 1857. Esta es la primera ley de educación que regula de forma integral todo el Sistema Educativo, integrando la obligatoriedad de asistencia a los centros educativos a todos los niños desde los 6-9 años. González (2012) expone que, durante estos años, la educación estaba destinada para aquellas personas que pudieran aprovecharse de la misma. De esta forma había una exclusión para aquellas personas con deficiencia o con alguna inadaptación. También es importante mencionar, que en el artículo 108 de esta misma Ley, se hace reseña a la

creación de unas escuelas para alumnado con alguna discapacidad, y es así cuando años más tarde se inaugura la primera escuela para sordomudos.

Esta ley estuvo vigente hasta 1970, cuando nace la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) que regula la Educación Especial por primera vez en el Sistema Educativo español. Esta ley está organizada en paralelo al sistema ordinario (García, 2017). Los cambios tardarán tiempo en verse, pero, la creación de las primeras aulas de Educación Especial en los centros ordinarios facilitará la integración, siendo este el punto de partida para el futuro (Illán y Arnáiz, 1996).

Posteriormente, en 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial, sentando las bases de la Ley General e impulsando la legislación de la próxima etapa democrática (Lorenzo, 2009). Aquí encontramos uno de los puntos donde las familias empiezan a formar parte de las comunidades de aprendizaje, ya que paralelamente se encontraron barreras por la falta de planificación y muchas familias se unieron en la creación de asociaciones para mejorar la calidad de la educación de sus hijos (González, 2009).

En 1978 se publica la Constitución Española acompañando un cambio democrático. En cuanto a la educación, encontramos referencia en el artículo 49 y en el artículo 27, que define la educación como un derecho para todos los ciudadanos, independientemente de las características físicas y sociales (García, 2017). El artículo 49 determina (Constitución Española 1978, BOE 29/12/1978):

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

La Constitución Española aboga por la participación de las familias como derecho y deber en los órganos de participación de los centros ante la educación de sus hijos (Calvo et al., 2016), tal y como se recoge en el artículo 27.7 de la Constitución Española: “los profesores, los padres y, en su caso los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos en los términos que la ley establezca” (Constitución Española 1978, BOE 29/12/1978).

En esta etapa surge a nivel mundial otro aspecto, el Informe Warnock en 1978, este acompaña el desarrollo nacional, donde se empieza a considerar la integración de los alumnos con discapacidad en las aulas, así como también regularizar las distintas normas

establecidas de atención a la diversidad en los colegios. Este cambio produce que el contexto tenga más importancia que el alumnado (Grau y Fernández, 2008). Por tanto, se entiende la educación, como solo un grupo, sin diferenciar al alumnado de educación especial ni a los que reciben educación general.

Diez años después, el gobierno aprueba la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982. Gracias a ella se impulsó la integración escolar del alumnado con discapacidad. Los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron: la atención personal, social y laboral de los niños con minusvalía. Casanova (2011) menciona que esta ley insiste en la integración al Sistema Educativo general de todo el alumnado, adaptando aquellos apoyos que sean necesarios a las necesidades. Como nos dice en su artículo 23 (Ley de Integración Social del Minusválido 13/1982 de 7 de abril, BOE 30/04/1982):

El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce.

Tres años después, con el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985) se establece un currículum para todo el alumnado, de forma que se llevará a cabo por primera vez la integración escolar en los colegios de España. En su artículo 2 manifiesta que todos los alumnos serán escolarizados en centros educativos ordinarios, en las mismas aulas. Además, solo se escolarizarán en centros de Educación Especial aquellos que por su gravedad, características o circunstancias necesiten apoyos o adaptaciones distintas a las que el centro ordinario ofrece, o cuando sea imposible la integración por su disminución o inadaptación (Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, BOE 16/03/1985).

La década de los noventa se inicia con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE,1990), un antes y un después en materia de integración. Se trata de integrar la educación obligatoria hasta los 16 años, así como también, introducir al alumnado de Educación Especial dentro de las aulas ordinarias, es decir, en los centros educativos, para que se establezca un único Sistema Educativo global (García, 2017). Esta ley en dos puntos de su artículo 37, primero en el tercero donde se trata sobre la escolarización según la situación del alumno, para lograr siempre el mayor índice de integración del individuo, y en el cuarto sobre la participación de las familias, la cual será enriquecedora para el desarrollo del alumno (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de octubre, BOE 4/10/1990):

3.La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

4.Administraciones educativas regularan y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Muntaner (2010) expone que la LOGSE “ofrece un respaldo necesario para favorecer y potenciar la integración en la escuela ordinaria al propugnar un modelo de escuela basada en la diversidad, que rompe definitivamente con el modelo deficitario y excluyente dominante en este momento (p.1).

En el 1994 la Declaración de Salamanca, a nivel mundial, respalda a la Educación Especial, impulsando la educación inclusiva, ya que como expone Carbonell (2017) es más enriquecedor que el alumnado aprenda de manera conjunta sin pensar en la diversidad de cada individuo, si no beneficiándose de ella. Un año después a esta declaración se establece en España la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995), supone un cambio de terminología en algunos aspectos, pero en cuanto a materia de inclusión no hay modificaciones.

Así llegamos al cambio de siglo, siendo en 2002 promulgada la Ley de Calidad de la Educación (LOCE), la cual nunca se llegó a aprobar, quedando derogada en 2006 con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de la Educación (LOE). Esta nueva ley es el paso decisivo hacia la educación inclusiva, dejando atrás la integración ya que como expone García (2017), ya no solo hablamos de discapacidades si no de alumnado con diversidad. Incluyendo así a todo el alumnado independientemente de sus condiciones sociales y personales. Lorenzo (2009) detalla que todo el alumnado debe de estar incluido en los contextos educativos y sociales. Para ello se debe de educar en un único sistema, el cual brinde metodológicas activas, programas adecuados a las capacidades del alumnado, así como recursos motivadores e interesantes a sus necesidades. Así mismo, Grau y Fernández (2008) señalan que en esta ley se deja de hablar de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para hablar de Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, así como también se distinguen normas ordinarias y determinadas. Además, esta ley por primera vez reconoce la importancia de la familia en el Sistema Educativo, ya que menciona que los padres tienen derecho a recibir asesoramiento e información

individualizada, la cual les ayude a educar a sus hijos. En el artículo 118.5 se recoge que “los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos” (Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, BOE 04/05/2006). Así también, Soto e Hinojo (2004) afirman que la coordinación y colaboración de todas las partes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje darán fruto al éxito y a la igualdad de oportunidades. La escolarización de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo se dirigirá por los principios de normalización e inclusión y se asegurará de que no haya discriminación y de que tengan la misma igualdad que el resto en el acceso y permanencia al sistema educativo (Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, BOE 04/05/2006).

En 2013 se aprueba la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) modificando la LOE, y manifiesta su preocupación por la no discriminación y la igualdad efectiva, tanto en el acceso, como en la permanencia dentro del Sistema Educativo, para hacer de este un sistema de calidad. A destacar en esta ley, igual que se hizo en la LOE, se tiene en cuenta que el proceso de escolarización de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo esté dirigido por los principios de normalización e inclusión para que así todos los alumnos gocen de la misma igualdad de acceso y permanencia sin discriminación alguna. Uno de los principios que destacan en esta ley es (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de 9 de diciembre, BOE 10/12/2013):

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

Esta ley fue derogada en 2020, entrando en vigor la Ley Orgánica de Modificación de la LOE de 2020 (LOMLOE), en la que se sigue apostando mucho más por una inclusión educativa en todos los sentidos. Consecuentemente, se entiende la educación inclusiva como un principio fundamental a lo largo de la educación básica, con el fin de atender a todo el alumnado. Para conseguir y facilitar la inclusión, se podrán incorporar recursos como la lengua de signos, adaptaciones para conseguir los objetivos, ofertar

formación adaptada, así como también reservar plazas para alumnado con discapacidad. En el preámbulo se presenta como objetivo “reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema...es lo que hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas” tomando una serie de medidas por parte de la comunidad educativa. Sobre el currículo añade que “se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad”. Además, en el capítulo segundo hace referencia a diferentes funciones: “eliminen las barreras de acceso, presencia, participación y aprendizaje, para mejorar el acceso a la educación inclusiva, en igualdad de condiciones” (Ley Orgánica de Modificación de la LOE 3/2020 de 29 de diciembre, BOE 29/12/2020). Esto abre una veda donde todos puedan participar y ser partícipes de la educación de calidad que se quiere lograr, incluyendo así a las familias abiertamente participar en las tareas del aula y del centro. Esta ley pone énfasis en alcanzar una educación de calidad, vinculando este término al término de equidad (Souto, 2021). Además, Gómez (2021) expone que esta ley favorece la inclusión para que participen y socialicen todos los agentes educativos, así como también que desde pequeños se trabaje con metodologías e intervenciones tempranas, estas ayudarán al aprendizaje. Por ello podemos afirmar que esta ley requiere un cambio de metodologías, donde por supuesto como se ha mencionado antes, la familia forme parte de la comunidad educativa para el desarrollo educativo pleno de todos los estudiantes.

2.1.3.2. Perspectiva autonómica de Aragón.

La normativa expuesta anteriormente va dirigida a nivel nacional. Tras esta normativa, la Comunidad Autónoma de Aragón debe de basarse en la legislación sobre educación inclusiva que tiene de manera propia. La normativa más importante y que actualmente tienen que cumplir los centros educativos en este ámbito es la que se expone a continuación, teniendo como orden principal y más importante en dicha materia de inclusión la Orden ECD/1005/2018, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

A) Decreto 188/2017, del Gobierno de Aragón.

En primer lugar hablaremos del Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma, quien expone los principios de actuación en cuanto a la educación inclusiva como, por ejemplo: la calidad de la educación para todo el alumnado, la flexibilidad de los elementos organizativos del centro, la participación entre todos los miembros de la comunidad educativa entre otros más principios. De mismo modo, se expone que características tienen las actuaciones generales y las actuaciones específicas. Las actuaciones generales van dirigidas a todo el alumnado, en cambio las actuaciones específicas van dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Todo ello para lograr dar una respuesta inclusiva a todos los miembros de la comunidad educativa. En el título IV, se detalla el tipo de alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. En este caso se encuentran, alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo educativo por dificultades de aprendizaje, alumnado con apoyo educativo, alumnado que tiene unas condiciones personales que requieren actuación durante su escolarización, entre otros. Concretamente el Decreto 188/2017 (2017) menciona que se asegurará de que las familias participen en las decisiones que afecten a la escolarización, así como también en el proceso educativo, informando y asesorando debidamente. En el artículo 32, se especifica que “El Plan de orientación y acción tutorial recogerá las actuaciones que se desarrollarán con las familias, con objeto de garantizar la acción integral y coherente”. Así también, es imprescindible mencionar que este Decreto expone que el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) será un recurso imprescindible para hacer realidad la educación inclusiva, ya que permitirá que los procesos educativos sean accesibles a todo el alumnado de la forma más autónoma.

De este decreto nacen diferentes órdenes que dan respuesta a la inclusión educativa. Señaladas en los apartados siguientes: en primer lugar, la Orden ECD/1005/2018, que destaca sobre las demás en materia de inclusión educativa, después la Orden EDC/1003/2018, y por último la Orden ECD/1112/2022.

A.1) Orden ECD/1005/2018.

La Orden ECD/1005/2018, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Esta orden es la que cobra mayor importancia en materia de inclusión. En esta aparecen las actuaciones que debe de recibir el alumnado para fomentar su participación y reducir su exclusión dentro y fuera del Sistema Educativo. De esta forma, para que esta inclusión se lleve a cabo de la mejor forma, es fundamental la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, así como también una colaboración y coordinación con las administraciones y entidades, y entre el Sistema Educativo. Estas actuaciones como se expone en el preámbulo de dicha orden se dividen en generales, como por ejemplo, la función tutorial o la accesibilidad universal al aprendizaje, y estas actuaciones pueden ir dirigidas a todo el alumnado. Por otro lado, las actuaciones específicas sólo van dirigidas al alumnado con necesidades educativas específicas, por lo que partirán de sus necesidades, estas son, por ejemplo: el acceso y organización del currículum, permanencia al Sistema Educativo, entre otras.

El artículo 20 de la Orden ECD/1005/2018, se dedica exclusivamente a los “Programas de colaboración entre centros docentes, familias o representantes legales y con la comunidad educativa”. En dicho artículo se especifica que los programas tendrán el objetivo de mejorar la comunicación y participación entre las familias y el centro educativo. Las actividades que señala dicha orden son, por ejemplo: formación de familias en talleres o tertulias, grupos interactivos con colaboración de las familias en tareas concretas, tertulias literarias compartidas entre el alumnado y sus familias, bibliotecas tutorizadas para el alumnado y sus familias y grupos mixtos de apoyo dónde participen distintos sectores de la comunidad.

Por otro lado, en el artículo 13, “Prevención de necesidades y respuesta anticipada”, en su punto 3c, nos expone que una de las maneras para dar la respuesta educativa inclusiva más adecuada en las actuaciones se debe de “implicar a las familias o representantes legales, tanto en el proceso de prevención como en la respuesta educativa inclusiva”, es por ello por lo que el papel de la familia en los centros debe ser tan importante.

Podemos mencionar también de esta misma orden, el artículo 8 que detalla la “Coordinación dentro del sistema educativo”, donde cobra importancia de nuevo en uno de sus puntos, el 7, “la participación activa de las familias o representantes legales, así como la responsabilidad compartida con el resto de los sectores de la comunidad educativa”.

Por último, en relación a estos, el artículo 9 que nos habla sobre “Innovación educativa y formación de la comunidad educativa”, donde la participación de toda la comunidad es esencial para las respuestas inclusivas, así como la puesta en marcha de nuevas metodologías que se adapten a las diferentes necesidades.

A.2) Orden ECD/1003/2018.

Es otra de las órdenes que desarrolla este decreto 188/2017, la ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. Expone que “la inclusión debe ser eje vertebrador”, ya que “la inclusión de la diversidad genera una buena convivencia, y una buena convivencia exige la inclusión de todos y todas”. También hace referencia a la participación de la comunidad educativa, para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. En el artículo 2, “Líneas de trabajo promotoras de la convivencia positiva y contra el acoso escolar”, el primer apartado trata que para lograr una educación inclusiva es esencial la participación y reflexión en diferentes contextos de las comunidades educativas, donde vuelve a tomar un papel relevante la familia como parte de la comunidad educativa.

A.3) Orden ECD/1112/2022.

Finalmente, para concluir, es necesario mencionar esta nueva orden, ECD/1112/2022, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria, y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. En la que se especifica como principio metodológico la colaboración y coordinación con las familias, ya que se consideran el principal agente educativo, y el colectivo con el que se podrán realizar iniciativas como el aprendizaje cooperativo. Por otro lado, a lo largo de toda la orden, menciona la importancia de las familias, específicamente en las orientaciones para la enseñanza, ya que en cada una de las áreas se pretende que las familias colaboren en multitud de actividades.

2.1.3.3. Desde una mirada Internacional con la Agenda 2030, para la inclusión educativa.

En el marco legislativo desde la perspectiva internacional, la educación inclusiva tiene cabida en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Para contextualizar, en septiembre del 2015 tuvo lugar la reunión de la Organización para las Naciones Unidas, 193 líderes mundiales se comprometieron a lograr la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta recoge 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), con 169 metas y 232 indicadores que resumen los desafíos que marcarán la meta de actuación para los próximos años. (Naciones Unidas, 2015).

Esta Agenda y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible son el marco ético normativo que sirve como guía para todas las sociedades del mundo, para que dirijan así sus esfuerzos a un modelo de desarrollo sostenible (Sotillo, 2015).

El ODS 4 desarrolla el marco sostenible en el ámbito de la educación. Su propósito es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. De las 7 metas del objetivo, la 4.5 profundiza en la educación inclusiva:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (Naciones Unidas, 2015).

Murillo y Duk (2017), exponen la falta de ambición del ODS 4 en consonancia a la educación inclusiva, ya que una educación inclusiva exige la participación de todos, y no solo eso, si no participación y aprendizaje. Es decir, una educación donde todos colaboran y están presentes en la toma de decisiones y son reconocidos, así como la garantía de un aprendizaje desarrollando la potencialidad de cada individuo de manera personal. Murillo y Duk (2018) señalan que “si revisamos las metas que operacionalizan este ambicioso objetivo, es posible advertir que no dan cuenta suficientemente de la amplitud y alcances de su definición” (p.12). Por ello afirman que a la hora de la puesta en práctica es muy complejo, aun sabiendo que el mensaje es simple. Por tanto, estos autores mencionan una herramienta interesante, “La Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación, publicada por la UNESCO en 2017, para apoyar a los países y a los tomadores

de decisiones en los procesos de diseño, implementación y monitoreo de políticas que favorezcan la inclusión y equidad, en el marco del ODS 4” (p.13)

Por otro lado, el ODS 16 ; “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas” nos habla del progreso, de un cambio social, para así poder alcanzar la meta de la educación inclusiva. Ya que sin este cambio social hacia una sociedad inclusiva solo conseguiremos pasos en vano de inclusión (Murillo y Duk, 2017).

Incorporar los objetivos de desarrollo sostenible en los centros, y por ende en el currículo supone una relación entre lo que la sociedad demanda y las enseñanzas que se llevan a cabo en el aula. Por ello, utilizar los ODS en el desarrollo escolar va ligado a los principios de la Educación para la Ciudadanía Global, que veneran en conseguir una sociedad crítica y comprometida con la sociedad y el progreso de esta (Martínez, 2020).

Así pues, lograr los objetivos de desarrollo sostenible para alcanzar una mayor educación inclusiva, es indispensable el trabajo en equipo, es un cambio social que se tiene que ver reflejado en la educación, y por eso la comunidad educativa debe estar presente, es así otra de las formas por las cuales la participación de la familia toma carta de naturaleza en el asunto para trabajar conjuntamente y alcanzar la inclusión educativa.

A modo de conclusión de los apartados en base a la normativa educativa vigente y bajo una perspectiva nacional, autonómica e internacional como se ha aportado, se observa que se tiende hacia un paradigma inclusivo, aunque el proceso sea largo y, por ende, se siga trabajando en él. Por ello, actualmente se debe trabajar para lograr esa educación inclusiva, desde la colaboración y participación de las comunidades educativas, desde modelos y metodologías activas e innovadoras, para reunir así fuerzas y lograr esa educación inclusiva en las aulas. Y haciendo referencia al objetivo de dicho trabajo, creo necesaria la inclusión de las familias en los centros beneficiando así al alumnado y caminando juntos hacia esa práctica de educación inclusiva, donde la diversidad sea beneficiosa para el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno.

2.1.4. Index for inclusion.

El *Index for inclusion* es una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Este documento ha sido elaborado por Booth y Ainscow (2002) aunque posteriormente ha tenido modificaciones; del mismo modo, ha sido traducido y adaptado al contexto educativo español. Tiene como objetivos principales, “guiar y orientar a los

centros educativos hacia la inclusión e identificar/cuantificar los niveles de inclusión educativa específicos de cada centro” (Díaz Vega, et al., 2021, p.72).

El índice consta de tres dimensiones que pueden ser utilizadas por cualquier centro para lograr la inclusión. La primera es la dimensión cultura, creando así una cultura inclusiva. Pensada en construir una comunidad acogedora, colaborativa, que respete las diferencias, es decir identificando y analizando los valores comunitarios inclusivos, pretendiendo que el profesorado, los miembros del consejo escolar, las familias y el alumnado adquieran valores inclusivos. La segunda dimensión, política, desarrollar políticas de inclusión. Articulando la cultura inclusiva en la gestión de la diversidad del centro. Ofreciendo actuaciones y estrategias en el aprendizaje y participación. Por último, la dimensión práctica, prácticas educativas inclusivas, estas prácticas pretenden garantizar que el centro educativo refleje la cultura inclusiva, por ello deberán mostrar que las actividades atiendan a la participación de todo el alumnado. Para llevar a cabo esta organización, se comienza por una organización a nivel grupal donde trabajan tanto el equipo docente, como las familias y el alumnado; identificando las barreras de aprendizaje y la participación (Sandoval et al., 2015).

Figura 1

Dimensiones del Index for Inclusion



Nota. Tomado de Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (p. 17), por Echeita et al. , 2015, Grafilia.

El proceso del *Index for inclusion* tiene cinco etapas según los autores Booth y Ainscow (2002). La primera etapa, el inicio del proceso del Index dirigida a la iniciación

del plan para mejorar el centro, esta etapa se inicia, como se ha mencionado anteriormente, cuando todos los miembros de la comunidad educativa están en coordinación. En la segunda etapa se realiza un análisis del centro para identificar aquellos aspectos que se quieren llevar a cabo, para ello se explorará el conocimiento del profesorado, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias... y se decidirá cuáles son las prioridades susceptibles de mejora para lograr la inclusión. En la tercera fase, elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva, se introducirá el Index en el proceso de planificación escolar, así como también las prioridades en el plan de mejora. La cuarta fase hace referencia a la implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo, se implementa el plan de mejora y se realizan las innovaciones, las cuales llevarán un registro para el progreso de la inclusión en el propio centro. En la última y quinta fase se lleva a cabo la evaluación del proceso de Index, donde se evaluarán las innovaciones introducidas, así como también se revisará el trabajo realizado y se continuará con el proceso de Index para la mejora de la educación inclusiva.

Por otro lado, los autores que han elaborado el *Index for inclusion* han adjuntado en el documento los indicadores para guiar el plan, así como también las preguntas para evaluar la inclusión de los centros educativos, las cuales pueden ser utilizadas por la comunidad educativa. Es decir, como Duran et al., (2005) nos explican, cada dimensión tiene una serie de indicadores que constan de preguntas que invitan a la reflexión y proponen el cambio y camino a seguir. Algunas de estas preguntas son, por ejemplo: ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?, ¿asiste todo el profesorado a las reuniones de claustro?, ¿las aportaciones del alumnado se utilizan para introducir mejoras en el centro?, entre otras preguntas referidas a todas las dimensiones.

Además, esta guía refleja los valores que debe de tener la educación inclusiva, Booth y Ainscow (2002) señalan que una de las formas más importantes de entender la educación inclusiva es comprometerse con unos valores particulares como son la igualdad, la participación, la comunidad, la honestidad, los derechos... De esta forma, como se expone en la guía, los centros educativos deben de organizar su convivencia en un marco en el que todos sean incluyentes, y no excluyentes. Incluyendo así a toda la comunidad educativa, para ahondar fuerzas y avanzar hacia el objetivo de lograr una educación inclusiva.

Tal y como exponen Duran et al. (2005), El *Index for Inclusión* es una herramienta de apoyo al proceso de la inclusión educativa. “El Index se fundamenta en partir de los conocimientos previos y los intereses de la comunidad educativa e implicar en el cambio

al conjunto de la comunidad educativa (incluyendo familias y alumnado), lo que le confiere un carácter especialmente sugerente” (Duran et al., 2007, p.464).

En conclusión, diremos que las familias son un pilar fundamental con voz en esta herramienta, ya que si estas están incluidas tendremos otra voz cercana e importante participando en el proceso que tiene como fin la educación inclusiva. Por ello, en el Index tienen relevancia, en la primera de sus fases, creando culturas, se habla de una colaboración entre el centro educativo y los padres/madres o tutores. Incluso en los cuestionarios existen preguntas en relación con la participación de las familias, para conocer también de qué forma es beneficioso para el proceso de lograr la inclusión. Además, esta guía es una herramienta sencilla que se puede aprovechar y llevar a cabo en todos los centros, ya no solo para el análisis de cómo se encuentra el centro en cuanto a inclusión, si no como herramienta para unir fuerzas en la comunidad educativa y progresar en la educación inclusiva de calidad.

2.2. Inclusión y familias

La inclusión educativa en los centros lleva consigo la participación de las familias, por ello en los siguientes puntos se ahondará sobre esta relación. Conociendo en primer lugar el cambio de la participación de las familias a raíz del salto al paradigma inclusivo. También, los tipos de participación de las familias en el centro y los niveles de implicación de estas. Asimismo, se destacan los principios de dicha participación, incluyendo los beneficios y las barreras que genera la participación de las familias en los centros. Cerrando el apartado con las buenas prácticas de la colaboración y diferentes claves para la participación de la familia en la escuela inclusiva. Recogiendo así en todos estos puntos, la participación de la familia en los centros para alcanzar la educación inclusiva.

2.2.1. Cambio en las relaciones familia-escuela a raíz del salto al paradigma inclusivo: evolución de la participación de las familias.

Para entender la escuela inclusiva es necesario hablar de una relación constante y real de todos los agentes relacionados en el proceso educativo, los cuales están presentes en el diseño y la toma de decisiones, buscando las mejores formas de educación para todos. Modificando la escuela hacia los principios de normalización e igualdad donde la

diversidad actúa como principio de actuación. Para alcanzar buenos resultados la familia y la escuela, deben trabajar por un objetivo en común (Hernández y López, 2006).

La familia, como el resto de los agentes involucrados en el proceso educativo de una persona, tiene un papel imprescindible, ya que tiene como fin participar en el proceso integral del alumno, aportando una respuesta educativa de calidad (Calvo et al., 2006).

Calvo et al., (2006) destacan diferentes etapas en la evolución de la participación familiar en los centros educativos. En un primer momento, en la etapa de la segregación, la participación de las familias era escasa, casi inexistente, de hecho, las familias se situaban alejadas de las escuelas. A partir de los años ochenta se destaca la segunda etapa, donde las familias se situaban desde una perspectiva de clientes hacia la institución educativa, por lo tanto, las familias se veían con el poder de exigir servicios para solventar sus necesidades. Es así como la participación ha estado en “horas bajas”, siendo asidua e interesada. Pero, desde la década de los noventa se ha transformado la visión de la participación de la familia, surgiendo así una etapa donde las familias participan, se implican en el proceso y colaboran con el centro para perseguir el objetivo común de una educación de calidad, inclusiva, donde todos encuentren su lugar. Es así como las familias pasan de tener un rol de clientes percibiendo la educación como un mero servicio, a un rol de implicación y compromiso hacia la educación que reciben sus hijos, para lograr la escuela que quieren para ellos, en la que todos puedan colaborar en los procesos de diseño y decisión. Por lo que, “desde las escuelas se tiene que hacer partícipes a los padres para que se sientan parte del proceso educativo, fomentando su participación activa” (Calvo et al., 2016, p.101).

Simón et al. (2006) exponen que la interacción de la familia con la escuela es un factor notorio para que el proceso avance hacia una educación inclusiva. Por otro lado, aunque la escuela y la familia tengan roles relevantes, ambos se interrelacionan ya que tienen como fin ese objetivo común. Por ello, se busca hacer de la escuela un proyecto común gracias a las relaciones entre la familia, la escuela y el resto de los miembros de la comunidad, alcanzando así niveles de equidad para fortalecer la escuela inclusiva de la que hoy se habla, pero sobre todo de la que queremos lograr en este proceso continuo de mejora, evitando cualquier tipo de exclusión. Es decir, se debe abordar la necesidad de establecer relaciones entre la familia y la comunidad educativa; centro, docente, etc. haciendo de la escuela algo compartido, por ello, esta visión de participación de las familias supone un reto para alcanzar la educación inclusiva, acabando así con la exclusión existente en los centros y por ende en las aulas.

Simón y Barrios (2019) exponen a partir de Collet-Sabé et al. (2014) que la inclusión de las familias debe hacerse “poniendo el foco en el establecimiento de un buen vínculo con ellas, y desde un compromiso con la lucha contra la reproducción de las desigualdades sociales y por el éxito escolar de todo el alumnado”(p.52).

Por otro lado, Porter y Smith (2011) exponen que las familias son el corazón de la educación inclusiva, apoyando a UNICEF (2014) en que las familias tienen un papel importante en las políticas educativas para ofrecer así una educación inclusiva. Algunas de las propuestas que ofrecen las familias para conseguir una educación inclusiva son por ejemplo establecer más alianzas con los profesionales para mejorar la educación de sus hijos, ya que con ello se conseguirá una educación de calidad (Porter y Towell, 2017). Simón y Barrios (2019) mencionan que los centros escolares deben aprovechar la diversidad de las familias, las situaciones que se encuentran en sus centros y los bagajes culturales que forman sus aulas con el fin de construir una escuela para todos. Por ello, como menciona Porter y Smith (2011) es fundamental que los centros educativos respeten las perspectivas de las familias, ya que, como Simón, et al. (2016) expone, las familias son un gran recurso de mejora para los docentes, ya que disponen de información y perspectivas de gran utilidad para alcanzar un objetivo común de aprendizaje.

Finalmente, a modo de conclusión según Simón y Barrios (2019), podemos decir que los centros educativos tienen que ser sensibles a la diversidad de las familias, a sus intereses, opiniones, necesidades... para crear oportunidades en las que las familias se sientan parte de la comunidad educativa y participen de forma real en el centro. Caminando juntos a alcanzar una educación de calidad, donde todos tengan las mismas oportunidades.

2.2.2. Tipos de participación de las familias en la escuela.

Los centros, y especialmente el profesorado demandan ayuda ante la situación en la que la educación se encuentra dentro del paradigma inclusivo, se sienten desamparados ante todas las propuestas que van apareciendo para la mejora de la educación. Por ello los docentes tienen la necesidad de sentirse apoyados, creando de esta forma una red de apoyo, en la cual otros profesionales, pero sobre todo las familias formen parte. Esta necesidad de dar apoyo a los docentes se enmarca en el sentido que se le quiere dar a la participación de las familias y por ende a la comunidad educativa (Simón et al.,2016).

Según Simón y Barrios (2019), el papel que tiene la familia en los centros se resume en que estas “se consideran parte activa de la comunidad educativa y agente necesario si se pretende construir entornos acogedores para todas las personas, en el marco de culturas escolares alineadas con los valores y principios de inclusión” (p.53).

La participación de las familias en el centro es un gran recurso para dos tareas, como expone Simón et al. (2016), en primer lugar, la identificación de las barreras y facilitadores, asegurando también que todos los alumnos sean escuchados. Y la segunda, como partícipes de los procesos de planificación e implementación de las iniciativas para la mejora de la educación.

Pero, y cuando se habla de participación, ¿A qué nos referimos realmente?, ¿Qué significa participar?, según Simón et al. (2016) participar supone sentirse “implicado y aceptado, valorado tal y como es y con oportunidades para actuar con confianza y seguridad allí donde se nos invita a participar”(p.29). Para ello, es importante organizarse bien, y valorar las iniciativas tanto de las familias como las del centro, así como no descuidar los espacios de participación y apoyarlos si se sienten apartados.

Simón y Barrios(2019) nos exponen cuatro premisas desde las cuales es posible construir una relación de participación familiar en la escuela con garantías. La primera consiste en que la escuela promueva una relación de colaboración capacitando a las familias. La segunda hace referencia a la colaboración, siendo esta de la forma más fluida posible, respetuosa, eficaz, donde se comparta todo lo necesario para construir una educación inclusiva. La tercera se refiere al impacto en la calidad, contribuyendo así al bienestar de todos los participantes. Por último, la idea de proceso, dado que la educación inclusiva se encuentra inmersa en un proceso, la participación toma el mismo rol, con la capacidad de ser agentes activos e implicarse en el diseño y decisión dentro del centro.

Tal y como menciona Jiménez Martínez (2015) en su tesis doctoral, la participación de los padres incluye un sinnúmero de acciones relacionadas tanto al compromiso como a la entrega personal en cuanto a la formación educativa hasta la integración de actividades. Esta misma autora señala que los niños adquieren aprendizaje de la familia, de la escuela, y de la comunidad, pero la familia es la responsable en su formación. Afirmando que cuando los centros escolares participan conjuntamente con las familias, los niños tienden a tener éxito y no solo en la escuela, sino también en la vida. Como bien se conoce, la escuela demanda más que nunca la colaboración de la familia, ya que los docentes no pueden por si solos con todas las necesidades que requieren los alumnos(García et al., 2010).

Diversos autores (Martiniello, 1999; Epstein, 2011; Tapia, 2003) realizan una clasificación de los tipos de participación y actividades en las que los padres pueden ser formados y capacitados, lo cual les permitirá ser agentes activos en las necesidades de los centros escolares y avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad.

- *Ayudar a la formación de la familia a ejercer como padres*: los profesores y otros padres pueden colaborar con las familias para que conozcan cuales son las necesidades de desarrollo de sus hijos. En cambio, para que los padres puedan ejercer este tipo de participación tienen que estar formados.
- *Comunicación*: es fundamental para la dinámica educativa y la relación en un centro. Si no existe comunicación, es imposible que la familia y la escuela, este conectada. La comunicación entre escuela y familias ha de ser directa a través de entrevistas, reuniones grupales, festividades... e incluso indirecta mediante los comentarios que hacen los padres sobre la escuela o lo que escuchan de los alumnos.
- *Voluntariado*: este tipo de trabajo busca la inclusión en los centros educativos basadas en el trabajo en equipo o en el dialogo. En estos casos las familias acuden al centro para ayudar a los docentes en el bien de los alumnos. Algunas de las actividades en las que pueden participar son, por ejemplo: en actividades extraescolares, participar en talleres, asistir al centro a colaborar con otros padres y madres ofreciéndoles información, asistir a los grupos interactivos...
- *Aprendizaje en casa*: es fundamental que las familias participen de manera directa y constante desde sus casas ofreciendo apoyo cercano en las tareas escolares de sus hijos e hijas, para así mejorar el rendimiento en la escuela.
- *Toma de decisiones*: para que una escuela adquiera unos niveles educativos de calidad es imprescindible la colaboración entre la escuela y la comunidad de forma efectiva. Por ello, es necesario incluir a los padres en la toma de decisiones y en la planificación educativa, para que de esta forma todos participen en el desarrollo curricular.

Por otro lado, el proyecto INCLUD-ED (2011) expone en su estudio que las formas de participación decisiva, evaluativa y educativa son las formas de participación que se aproximan al éxito escolar y con ello a una educación inclusiva, influyendo de manera positiva en los aprendizajes. En la siguiente figura recuperada de Arostegui et al. (2011) se observan cinco tipos de participación entre ellos los tres nombrados en dicho proyecto,

que persiguen una participación de calidad para lograr una escuela inclusiva, y otros dos tipos de participación que se quedan estancadas, ya que no fomentan la participación ni la educación inclusiva.

Figura 2

Tipos de participación familiar en los centros escolares

INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje y del alumnado, ayudando a evaluar sus progresos educativos. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Nota. Tomado del artículo, *La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva*(p.1), por Calvo et al. (2016) a partir de Arostegui et al. (2013), Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

En resumen, a la figura, Calvo et al. (2016) exponen que “Caminamos hacia una educación inclusiva donde la acción educativa debe ser tarea compartida por familias, escuela y otras instituciones sociales comprometidas con la educación” (p.105). Por ello, podemos concluir que los dos primeros tipos de participación no cumplen con los estándares que se buscan con la educación inclusiva, dado que son modelos donde la familia y la comunidad son meras figuras inalterables. En la informativa únicamente reciben información sobre lo que sucede, pero no tienen poder de decisión ni de propuesta ante el centro. En el segundo modelo de participación, la consultativa, la participación sigue siendo casi nula, dado que el poder de decisión es mínimo y todo viene dado por el centro. Los tres tipos de participación siguientes son los que se incluyen en el INCLUD-

ED, y estos sí que progresan hacia una educación inclusiva, atendiendo en ella a una participación activa, tanto en el diseño como en la toma de decisiones. Como explica el propio proyecto INCLUD-ED. Por un lado, tenemos la participación decisoria, donde se tiene poder en la toma de decisiones con la posibilidad de supervisión de aspectos del centro. La siguiente es la participación evaluativa, en la que se participa en los procesos de evaluación del aprendizaje y del propio centro. En último lugar, la participación educativa, donde existe un amplio abanico de participación en las actividades escolares como extraescolares, además de formativas.

Además, la participación se puede dar en diferentes niveles de implicación. En la figura que se muestra a continuación se podrá observar una propuesta que aportan Simón y Barrios (2019) sobre los niveles de la participación de las familias en el marco de la educación inclusiva. El nivel de plena participación implica por lo tanto un empoderamiento de la familia, buscando la igualdad entre todos los agentes en el diseño y toma de decisiones.

Figura 3

Escala de participación de las familias en los centros escolares

3	COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIAS	Escuela y familia actúan indistintamente como corresponsables, promotores y en colaboración para derribar barreras y trabajar de manera sostenible y complementaria en la transformación del centro escolar, con la finalidad de ser más inclusivo. Familias empoderadas	PARTICIPACIÓN PLENA: CORRESPONSABILIDAD	
2	COALICIÓN DE LA ESCUELA CON LAS FAMILIAS	La voz de las familias es considerada en la planificación de acciones, pero su participación está guiada por la escuela y mediada por los objetivos que esta se traza.	PARTICIPACIÓN ACTIVA PARTICIPACIÓN PARCIAL	
1	CONSULTA A LAS FAMILIAS	Se informa y consulta a las familias, pero estas tienen poca influencia en la toma de decisiones respecto a las acciones que lleva a cabo la escuela.	PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA	
0	INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS	El papel de las familias se limita a receptores de información de las decisiones que adopta la escuela. Se carece de espacios, canales o mecanismos para "proyectar su voz".	PARTICIPACIÓN FICTICIA	
	FORMA	DEFINICIÓN	NIVEL	

Nota. Tomado del artículo, *Las familias en el corazón de la educación inclusiva*(p.56), por Simón y Barrios (2019), Revista Aula Abierta, 48(1).

2.2.3. Principios de la participación de las familias en el centro.

Simón y Barrios (2019) exponen que “la participación de la familia es un componente esencial de los instrumentos o guías para la revisión y mejora de las culturas, políticas y prácticas de los centros escolares para ser más inclusivos” (p.54). Por ello, es esencial que la familia trabaje con los centros educativos, para aportar su visión, participar en la toma de decisiones, y lograr así la educación inclusiva, donde todos están incluidos en el proceso de desarrollo y aprendizaje. Así también, Maeztu (2006) expone que la participación familiar en el aprendizaje escolar es indispensable para alcanzar objetivos comunes, transferir aprendizajes y autorregular los aprendizajes significativos de sus hijos.

Resaltamos siete principios de calidad para que la participación de las familias en los centros y con los docentes sea buena, y conduzca a la práctica de la inclusión. Estos principios son resumidos por varios autores, Blue-Banning et al. (2004) y Turnbull et al. (2006): El primero de ellos es la comunicación, esta debe ser eficaz, siendo una comunicación de calidad entre ambos, donde prime el respeto y la claridad, y por otro lado una comunicación en cantidad, existiendo una prioridad para que no se deje ningún tema de lado. El segundo principio es la competencia profesional, teniendo en cuenta las habilidades y las competencias de los docentes, estos capaces de adaptar las necesidades de los alumnos. El respeto es el tercer principio que se menciona, dado que debe existir entre las dos partes, la familia y el profesorado, mostrándose consideración y admiración. Como cuarto principio tenemos el compromiso que deben de mostrar los docentes con las familias, yendo más allá que la simple obligación laboral del profesorado, siendo estos considerados y accesibles ante las necesidades. El quinto es la igualdad, donde ambas partes comparten el mando de las situaciones, y además donde se potencie el empoderamiento de las familias en la educación de sus hijos. La defensa como sexto principio, hace referencia a la defensa de los derechos de los grupos más vulnerables, donde tanto familia como docentes trabajan para prevenir problemas, formando alianzas y buscando las mejores soluciones para que todos estén incluidos. Y por último la confianza, siendo este como indica Turnbull et al. (2006), el principio fundamental de la relación de participación entre familias y centro educativo, entendido como un desarrollo positivo en dicha relación, donde ambas partes saben que puedes contar con el otro en cualquier momento para alcanzar los objetivos propuestos.

2.2.3.1. Beneficios de la participación familiar en las comunidades educativas.

Los beneficios de la participación son aquellas maneras de implementar la participación de las familias, que son y satisfactorias para lograr la educación inclusiva en los centros escolares. Nieto (2003) expone que la comunicación es el instrumento fundamental para que la participación sea efectiva. Algunos de los beneficios que expone este autor y que se logran gracias a la participación familiar son los siguientes:

- El hecho de participar en actividades cooperativas, actos lúdicos, compartir tiempos y espacios... permiten un clima socioafectivo adecuado entre los maestros y las familias.
- Cuando las familias y los docentes comparten los objetivos comunes y las expectativas los alumnos rinden más, ya que ambas parten conocen los hábitos de aprendizaje, las actitudes, el progreso académico, etc.
- El dialogo es el principal punto de partida entre los alumnos, la familia y los docentes, creando un ambiente adecuado y de entendimiento.

Por otro lado, Calvo et al. (2016) a partir de García-Bacete (2003) elabora la siguiente tabla sobre beneficios y efectos de la participación de la familia en la escuela inclusiva.

Figura 4

Beneficios de la participación de las familias en la escuela inclusiva

EFFECTOS EN LOS ESTUDIANTES	
Mejores notas, mejores puntuaciones en tests de rendimiento, mayor acceso a estudios de postsecundaria	Realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica
Actitudes más favorables hacia las tareas escolares	Participación en las actividades de aula
Conducta más adaptativa, autoestima más elevada	Menor escolarización en programas de educación especial
	Menor tasa de abandonos y absentismo, de suspensión de derechos escolares
EFFECTOS EN LOS PROFESORES	
Los padres les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza	Mayor satisfacción con su profesión
Los directores valoran más su desempeño docente	Mayor compromiso con la instrucción (más tiempo, más experiencial y centradas en el niño)
EFFECTOS EN LOS PADRES	
Incrementan su sentido de autoeficacia	Mayor motivación para continuar su propia educación
Incrementan la comprensión de los programas escolares	Desarrollan habilidades positivas de paternidad
Mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular	Valoran más su papel en la educación de sus hijos

Nota. Tomado del artículo, *La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva*(p.106), por Calvo et al. (2016) a partir de García-Bacete (2003), Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

En esta tabla se destacan los beneficios de la participación de las familias en los centros, organizado en tres ámbitos, los efectos que tiene en los estudiantes, en los profesores y en los padres. Por ello, son muchos los beneficios que consigue esta participación familiar en los centros, con los que se logra avanzar hacia una educación de calidad, donde todos son partícipes de la educación, obteniendo así una educación para todos. Siendo por tanto beneficiosa la participación de las familias en la educación inclusiva.

Se puede concluir que es fundamental que, entre todas las partes, fluya la comunicación y la participación. De forma que, desde los centros escolares se deben fortalecer estos esfuerzos.

2.2.3.2. Barreras de participación familiar en las comunidades educativas.

Existen factores sociales, económicos y demográficos por los que se reduce la participación de las familias en las escuelas (Tapia, 2003; Carda y Larrosa, 2007). Creando de esta forma barreras a la participación de las familias en los centros educativos. Algunos de estos factores son los siguientes (Jiménez Martínez, 2015):

- Familias donde ambos padres trabajan, por lo que resulta difícil tener tiempo para los actos escolares.
- Padres adolescentes que no hayan acabado sus estudios se resisten a apoyar a sus hijos e hijas.
- La situación de pobreza puede influir en que las familias deban trabajar para suplir las necesidades educativas.
- Padres que no estén formados y carezcan de formación para ayudar a sus hijos e hijas en el proceso educativo.
- Familias que tengan experiencias negativas de anteriores cursos y se muestren desinteresadas en participar.
- Padres y madres de ambientes culturales diferentes, los cuales posean una capacidad lingüística minoritaria, lo que les frena a participar.
- Escasa relación con los miembros de la escuela, lo que provoca el desconocimiento de las actividades de participación.

Otros autores como Blue-Banning et al. (2004), comentan que una de las grandes barreras es la comunicación entre docente y familias, dado que muchas veces los docentes no son capaces de entender y respetar a las familias. Pero ante ello Balcells-Balcells

(2011) expone que en ocasiones esta circunstancia de falta de comunicación aparece por la inseguridad que presentan los docentes al relacionarse con las familias, dado que no se sienten suficientemente formados para ello.

Con todo ello, se concluye que todas estas barreras dificultan la participación de las familias en los centros escolares, aunque las que más destacan son la falta de tiempo, el sentirse no capacitado para hacerlo y la falta de comunicación. Por ello, se debe de poner solución a estas barreras con propuestas realistas para la participación de las familias, desde una perspectiva de inclusión educativa, donde la familia pueda participar en el centro, siendo algo beneficioso para todo el alumnado.

2.2.4. Buenas prácticas de colaboración con las familias.

En este apartado se va a realizar una reflexión sobre la revisión de los artículos seleccionados por Simón y Barrios (2019), donde se analizan experiencias de las familias que participan en los centros escolares.

Gallego (2013) expone que los centros educativos deben de realizar una reflexión para ayudar a los agentes educativos (profesorado, familias y alumnado) a cómo participar para mejorar la atención de las prácticas educativas. De esta forma varios autores como Egidio y Bertran (2017) o Vigo et al. (2016) afirman que un gran beneficio es que las familias se sientan parte del centro escolar y se les considere como miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, el equipo directivo reconoce que la implicación de las familias es necesaria para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado (De Verdier y Ed, 2014; Fernández-Batanero, 2014; Lyons et al. (2016). Por ello, autores como Francis et al. (2016) y Lyons et al. (2016) abalan que es necesario acoger a las familias desde los primeros días que entran en el colegio para que se sientan bienvenidos, haciendo actividades como por ejemplo las jornadas de puertas abiertas o haciendo entrevistas previas. De la misma forma, es imprescindible que todos los documentos estén traducidos en distintos idiomas para que todas las familias puedan leerlos, así como también poner medios como por ejemplo un intérprete para que la comunicación entre familias y docentes sea la más adecuada (Labajos et al. 2012; Francis et al. 2016; Valenzuela y Sales, 2016).

Todo lo anterior, concuerda con lo expuesto por Haines et al. (2015) en que una cultura escolar acogedora hace referencia a un centro de educación inclusiva en la que las familias son un elemento importante.

La participación de las familias puede ser diversa en los centros escolares como menciona Egido y Bertran (2017), ya que pueden participar en las asambleas, en los grupos interactivos, en las tertulias dialógicas o en otras dinámicas.

Francis et al. (2016) expone que en algunos centros escolares se les invita a las familias a que tomen un liderazgo, como por ejemplo, en la mejora de la escuela (recreos, bibliotecas...), en el desarrollo de la evaluación... hechos que promueven el éxito escolar e influir positivamente en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Muñoz (2018) indica que las prácticas pedagógicas son dinamizadoras del aprendizaje, y con ellas se enlazan a los docentes, las familias, la comunidad y a los estudiantes. Y como Arnaiz (2000) amplía, estas prácticas se enmarcan ante una realidad heterogénea en un contexto determinado. Esta participación de familias, docentes, estudiantes y comunidad implica “la creación de espacios de discusión y toma de decisiones que garanticen el derecho a una educación para todos y todas”(Muñoz, 2018, p.98).

Por todo ello, se puede concluir que la participación de las familias es un aspecto determinante en los centros escolares, y que de ella se obtienen buenos resultados que nos acercan a una educación inclusiva.

2.2.5. Claves para la mejora de la participación de la familia en la escuela inclusiva.

Según Calvo et al. (2016) la participación familiar en los centros se puede entender como un medio para la mejora del desarrollo y fines educativos. A lo largo del trabajo se ve la importancia y la relevancia que toma la participación de las familias en los centros, incluirlas es un paso para fortalecer la educación, ya que se persigue el mismo objetivo, lograr una educación de calidad, inclusiva, donde todos los alumnos formen parte.

La teoría siempre es más fácil que la práctica, y por eso Simón et al. (2016) proponen cuatro pasos para realizar en los centros escolares y pasar así de la teoría a la práctica efectiva con la participación de la familia y la escuela, y por ende la comunidad, para lograr una educación inclusiva (p.36):

- Identificar las fortalezas y revisar las barreras que dificultan la participación.

- Ser capaces de escuchar a las familias para conocer sus necesidades y sus preocupaciones.
- Tener en cuenta y actualizar los espacios de participación de las familias, y valorar si son suficientes para que las familias puedan actuar.
- Tener una buena planificación en cuanto a las modificaciones que se quieren hacer, evaluar y decidir la mejor forma de actuar.

Por otro lado, es importante saber que cada centro y contexto social tiene unas características diferentes, por ello es indispensable recabar en dicha diversidad y diseñar propuestas y actividades innovadoras donde las familias, el centro y la comunidad educativa gocen de buena comunicación, y haya confianza para trabajar por objetivos comunes. Por ello es importante conocer que necesidades tiene el centro, para poder trabajar centrándonos en ellas, y para ello toma relevancia el Index for Inclusión como herramienta que nos aproxima al centro para poder realizar una evaluación de este y plantear así sus mejoras para alcanzar los objetivos planteados (Calvo et al., 2016).

Este mismo autor señala cinco indicadores del Index for Inclusión que guardan relación entre la familia y el entorno (p.107):

- A.1.5- Existe colaboración entre profesores y las familias.
- A.1.7- Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el proceso.
- A.2.2- El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.
- B.2.4- El Código de Prácticas se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- C.2.2- Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad.

Para conseguir una mejor implicación de las familias y de la comunidad en los centros educativos y en el contexto escolar, surge una propuesta para desarrollar en los centros, las Comunidades de Aprendizaje, ofreciendo así una educación de calidad para todas las personas de la sociedad (García et al., 2013). Estas Comunidades de Aprendizaje están centradas en el diálogo como herramienta, ya que a través de este se mejora la participación y se determina el derecho de todos los agentes que participan en proceso educativo a opinar. Esta propuesta invita a las familias a formar parte, teniendo la posibilidad de participar en el centro para construir una comunidad de calidad, en la cual se tienen en cuenta las necesidades de las familias y de los individuos que participan en

el proyecto, aportando así unos resultados donde el centro, la familia y la comunidad educativa están implicados y comprometidos con el centro, obteniendo, una educación para todos, de calidad, donde la educación inclusiva se cuela para implantarse y permitir igualdad de oportunidades (Calvo et al., 2016).

Otra propuesta que recoge Calvo et al (2016), es conocer las claves (mecanismos) que, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, favorezcan la participación familiar en el centro, y la participación de todos los agentes partícipes en el proceso, para alcanzar una educación inclusiva. Estos indicadores son (p.108):

- Profesores y familias creen que el cambio es posible.
- Diálogo y comunicación entre familia, escuela y comunidad.
- Colaboración, compromiso y responsabilidad en el proceso.
- Formación. Habilidades y conocimientos específicos.
- Todos aportan en el proceso (“todos somos expertos”) y todos tienen experiencias que pueden compartir.
- Empatía (ponerse en el lugar del otro).
- Conocer el papel de cada uno: reconocemos que cada uno es diferente y cambia con el paso del tiempo.
- Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias.
- Cada uno es un recurso: las escuelas se convierten en centros de recursos para la comunidad y los miembros de la comunidad son agentes de cambio.
- Detección e implicación activa de las familias en el proceso.
- Crear redes de colaboración dentro y fuera de la escuela como apoyo a la familia: familia extensa, vecinos, servicios sociales, culturales, educativos, redes sociales, tutorías virtuales, con horarios flexibles que se ajusten a las características de las familias.

Todas estas acciones se llevarán a cabo en diferentes niveles de implicación, y son (Calvo et.al 2016, p.109):

- Entrevistas, reuniones informativas, reuniones formativas con los padres en grupo-clase en grupos pequeños, según: intereses, necesidades para conocerse, compartir experiencias, conocimientos, evaluación...

- Actividades Complementarias, para implicar a la familia en la organización y planificación, para promover experiencias de intercambio en contextos no formales como recurso de apoyo para aquellas familias que lo necesiten.
- Páginas web, como herramientas de información, noticias y agenda para que se produzca un intercambio de información rápida y eficaz; y blogs como espacios de comunicación abierta y fluida, siempre que las circunstancias familiares, sociales y económicas lo permitan.
- Proyectos de formación. Los padres aprenden para favorecer el desarrollo de su hijo. La familia es un lugar privilegiado para la educación junto con la comunidad y el barrio, por lo que los padres tienen que participar en ellos.
- Programas, proyectos sobre actitudes del profesor, familia y equipo directivo, a través de los que se adquieren valores y actitudes para la convivencia, la colaboración, el trabajo en equipo y el desarrollo individual y colectivo.
- Proyectos de formación del profesorado para que adquieran las competencias que le preparen para trabajar con la familia y los agentes de la comunidad.

Estas propuestas son de gran utilidad para implantar en los centros, ya que tienen las claves a seguir para incluir a las familias en los centros, y lograr así el objetivo común, una educación inclusiva, de calidad, donde todos tengan cabida. Para ello es indispensable la participación de la familia, la escuela y las comunidades, ya que como dicen Simón et al. (2016), “el cambio del centro se facilita cuando las diferentes personas (o colectivos) se unen en acciones conjuntas y colaborativas hacia un mismo fin” (p.38).

3. CONCLUSIONES

El trabajo realizado sobre la revisión teórica del paradigma de educación inclusiva que nos acontece hoy, ligado a la participación de las familias en los centros, nos lleva a las conclusiones expuestas a continuación.

Con este trabajo he aprendido mucho sobre educación inclusiva y participación familiar en los centros, pero, sobre todo, he entendido la importancia que tiene la participación de las familias en los centros para alcanzar una educación inclusiva, donde se incluya a todos con una educación de calidad. Alcanzando de esta manera el objetivo del presente trabajo, donde se quiere aportar información sobre el papel de las familias en los centros desde un enfoque inclusivo, ligando así ambos conceptos.

Para ello, he realizado un estudio del paradigma inclusivo, aportando un recorrido histórico y legislativo para entender el camino que nos lleva hasta el paradigma actual, los rasgos que destacan este paradigma y la utilidad de la guía Index for Inclusión, para entender el concepto en profundidad y conocer que es lo que aporta a la educación.

También por otro lado, la participación de las familias en los centros escolares en materia de inclusión, donde se relacionan ambos conceptos, conociendo los tipos de participación, los principios de esta implicación, así como los beneficios y las barreras, las buenas prácticas de la participación familias en los centros y claves para fomentar dicha participación escolar y lograr así la educación inclusiva.

Puedo decir que la principal aportación de dicho trabajo ha sido indagar en ambos conceptos para mostrar como la familia es un pilar fundamental para la participación en una escuela inclusiva. Para mejorar así la educación inclusiva, donde todos tienen cabida. Si existe la colaboración de las familias se mejorará la educación inclusiva, ofreciendo así una educación de calidad para todos los alumnos del centro educativo, dado que no puede existir una escuela inclusiva si no hay colaboración de la familia (y de la comunidad educativa). Por ello, es importante y necesario que los docentes vean a la familia como un factor favorable para el cambio, independientemente de la diversidad familiar y las diferencias culturales. Pero las familias también deben querer estar implicadas en los procesos. A todo esto, añadiéndole un factor muy importante, el respeto hacia la familia, donde esta debe sentirse aceptada y querida, teniéndola en cuenta para lograr el cambio. Porque tiene que estar presente en el proceso, implicada, ya que gracias a ello se favorecerá la educación inclusiva.

En cuanto a las limitaciones diría que, para lograr este cambio en los centros no solo es necesario un cambio entre familia y escuela, si no que el cambio debe producirse a nivel social, donde todas las personas entiendan la escuela inclusiva como un espacio donde la educación, es decir la enseñanza y el aprendizaje no solo es función del docente, si no que la familia (además de la comunidad educativa) tiene una importante tarea de implicación en los centros para lograr cambios efectivos y alcanzar con éxito la educación inclusiva. Sé que para que la familia se implique y se puedan aprovechar todos los beneficios de dicha implicación es fundamental una entrega. Y hoy en día existen unas barreras, sobre todo laborales, y culturales que dificultan esta tarea. Por ello, repito la importancia de luchar contra un cambio en la sociedad donde la educación se vea como uno de los pilares más importantes para el futuro de las personas, y junto a esto la visión de que la educación debe ser para todos, de calidad y en igualdad, es decir una educación inclusiva.

Otra de las limitaciones que he encontrado al realizar este trabajo es la dificultad del término de educación inclusiva. Porque es ahora, después de un largo camino y diferentes paradigmas, cuando se comienza a escuchar el término de educación inclusiva. Pero este siendo algo sobre todo teórico, en la práctica cuesta verlo. Ya que se peca muchas veces, y se tiende a utilizar el paradigma integrador, donde si se integran a los alumnos, pero no en su totalidad, ya que no se ofrece una educación para todos. También ocurre lo mismo con la participación de las familias en los centros, se encuentra alejada del objetivo, generando así una situación desfavorable para la educación inclusiva. La participación de la familia cumple un papel imprescindible para la escuela inclusiva, formando parte de los procesos, y la calidad de una educación para todos. Para conseguir el progreso hacia el enfoque inclusivo en los centros, es necesario que las familias y los diferentes agentes se unan y trabajen juntas hacia un mismo fin.

Como ya he mencionado este trabajo es una revisión teórica que nos ayuda a acercarnos a esta relación entre la educación inclusiva y la participación familiar. Para próximos estudios, con una perspectiva de futuro ante este tema, sería propicio aumentar esta revisión con un estudio estadístico de casos reales, de participación de familias en los centros escolares desde un enfoque inclusivo. Obteniendo así respuestas ante esta situación, poder analizarlas y sacar conclusiones sobre la realidad actual en las escuelas. Para dejar de hablar de retos y empezar a hablar de realidades.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, A. K. (2016). De la integración a la inclusión: Una escuela para todos. *Revista Arjé*, 10(19), 241-249.
- Arnaiz, P. (2000). *Educación en y para la diversidad*. En P. Arnaiz (Comp.), *Actas del I congreso internacional de nuevas tecnología y necesidades educativas especiales: Nuevas tecnologías, viejas esperanzas* (pp. 29-37). Madrid: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Balcells-Balcells, A. (2011). *L'impacte dels serveis i la relació professional en la qualitat de vida de les famílies amb fills amb discapacitat intel·lectual*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Beltrán Llera, J. A. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros*, Nº 338, 59.
- Benítez Jaén, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de la educación inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Blanco Guijarro, M. R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación* (Madrid), 347, 33-54.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. y Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- BOE. Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. (1985). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>
- Booth, T. Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol, Reino Unido: Ed. Centre of Inclusive Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusion*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado por CSIE, 2000)

Calvo, M. I., Verdugo, M. N., y Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.

Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Casanova, M. A. (2011). De la Educación Especial a la Inclusión educativa: Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación educativa*, 18, 8-24.

Colmenero Ruiz, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la Investigación*, e6:a4.

Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 7-33.

Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467

De Verdier, K. y Ek, U. (2014). A Longitudinal Study of Reading Development, Academic Achievement, and Support in Swedish Inclusive Education for Students with Blindness or Severe Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(6), 461-472.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Díaz Vega, M., Moreno-Rodríguez, R. y Gallardo-Pino, C., (2021). La Universidad Española ante el ODS 4: Los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 69-91

Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 258-366.

Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100011>

Durán, D. y Gineta, C. (1988). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista: Tejuelo*, N°12, pp.26-46.

Egido, I., y Bertran, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110. doi: http://doi.org/10.57179/PSRI_2017.29.07

Fernández-Batanero, J. M. (2014). Strategies for inclusion in the face of social exclusion. Case study in Andalusia (Spain). *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 415-428. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.906978>

Fernández, M.V. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 119-131.

Foro Educativo (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. https://www.academia.edu/22820036/La_inclusión_en_la_educación_Como_hacerla_realidad.

Francis, G. L., Gross, J. M. S., Blue-Banning, M., Haines, S., y Turnbull A. P. (2016). School Principals and Parents Who Achieve Optimum Results: Lessons Learned from 6 North American Schools that have Implemented Inclusive Practices. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 43-60.

Gallego, C. (2013). Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de grupos de apoyo mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 109-119.

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto definitivo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. doi:10.1174/021037003322553824

García, S. M., Gomáriz, V. M., Hernández, P. A. y Parra, M. J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Revista Educación Siglo XXI*, 28(1), 157-186.

García, C., Lastikka, A. L. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova- Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(4), 27-43.

- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Gómez, Ó. (2021). La Atención a la Diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, 8(1), 463-480.
- González, N. M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario de la Facultad de Derecho*, 4(5), 81-85.
- González, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En M. R. Berruezo y S. Conejero (Coord.). *El largo camino hacia la educación inclusiva*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Grau, C., y Fernández, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(46), 1-16.
- Haines, S. J., Gross, J. M. S., Blue-Banning, M., Francis, G., y Turnbull, A. (2015). Fostering Family-School and Community-School Partnership in Inclusive Schools: Using practice as a Guide. *Research and Practice for People with Severe Disabilities*, 40(3), 227-239. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1540796915594141>
- Hernández Prados, M. A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Illán, N., y Arnáiz, P. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán (Ed.), *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 13-43). Málaga, España: Aljibe.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación de España.
- Jiménez Martínez, M. A. (2015). *La participación de la familia y otros agentes de la comunidad en la implementación de programas educativos en centros de Educación Primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiación de la Reforma Educativa.
- Ley de Instrucción Pública de 9 septiembre de 1857.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340.

Lorenzo, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona, v.1; p. 495- 509.

Lyons, W., Thompson, S. A. y Timmons, V. (2016). “We are inclusive. We are a team. Let’s just do it.” Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 889–907. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>

Maeztu, H. B. (2006). Colaboración familia-escuela en la diversidad. *Biblid*, 21, 59-80.

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2),27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

Martinez, S. S. (2011). Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales: La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa, retos y oportunidades. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 485-486.

Muntaner Guasp, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, Ma. D., & Soto, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, pp. 1-24. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Muñoz, C. A. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 95-110.

Murillo, F. J. y Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782017000200001>.

Murillo, F. J., y Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13.

Naciones Unidas, Asamblea General (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. A/69/L.85. 12 agosto 2015. Disponible en: <https://bit.ly/38HnotR>.

Nirye, C. (1989). *La integración en la escuela ordinaria*. Madrid, España: Editorial Kapeluz.

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11- 29.

Peñafiel, F. y Torres J.A. (2002). *Indicadores de calidad de la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Pérez Serrano G. (1998): “La familia en la sociedad actual. Perspectiva educativa”. En V. Llorent Bedmar: *Familia y Educación en un contexto internacional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 7-34.

Porter, G., y Smith, D. (2011). *Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry*. Sebse Publishers.

Porter, G., y Towell, D. (2017). Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación. *Center for Inclusive Futures*.

Quintana García, I. (2014). Discapacidad en el siglo XXI. *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, 107, 26-41.

Quiroga, P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, Madrid: Boletín oficial del estado (1985).

Sandoval, M., López, M.L., Mique, E., Durán, D., Giné, C. y Echeíta, G., (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*; (3rd edición). Grafilia.

Simón Rueda, C., y Barrios Fernández, Á., (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58.

Simón, C., Giné, C., & Echeíta, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.

Sotillo, J. A. (2015). *El Reto De Cambiar El Mundo: La Agenda 2030 de desarrollo sostenible*. (1ª ed.). Catarata.

Soto, R. e Hinojo, F. J. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista Educación*, 28(2), 185-201.

Souto Galván, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de Educación y Derecho*, 1 Extraordinario, 406-439. <https://doi.org/10.1344/reyd2021.1ext.37713>

Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.49-iss.1-art.4>.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. y Soodak, L. (2006). Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust. *Columbus, OH: Pearson*.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future*. Geneva: UNESCO.

UNESCO. (2000). *Informe del Foro Mundial de Educación para Todos*. Dakar: UNESCO.

UNICEF (2014). *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education: Webinar 13 Companion Technical Booklet*. UNICEF.

Valenzuela, C., y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 71-86.

Vigo, B., Dieste, B., y Thurtson, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rei-fop.19.1.246341>

Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra.