

El bienestar del alumnado y las familias en los procesos de inclusión educativa

Climent Giné

Profesor emérito. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull

Anna Balcells

Profesora asociada. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull

Joana M. Mas

Profesora contratada Doctora. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull

Recibido: 03.02.23 – **Aceptado:** 20.02.23

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi5850479>

Resumen

El bienestar del alumnado y las familias en los procesos de inclusión educativa

La inclusión educativa está desde hace años en el centro de la agenda de las políticas educativas de la gran mayoría de países, sobre todo desde la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (NU, 2006), y tiene que ver con los procesos de cambio y transformación de las escuelas e institutos orientados a remover las barreras que algunos alumnos encuentran para alcanzar su pleno desarrollo personal, emocional, social y académico.

Aunque la última finalidad de los procesos de inclusión educativa es promover el bienestar emocional y calidad de vida del alumnado y de las familias, llama la atención que entre la abundante literatura (estudios, investigaciones, ensayos, etc.) que se ha publicado en las últimas décadas relativa a la inclusión educativa, pocas son las referencias que abordan directamente el impacto que los procesos de inclusión educativa tienen en el bienestar emocional de los alumnos, y raros los que se centran en las familias.

En consecuencia, este artículo tiene como objetivo, en primer lugar, explorar los aspectos que pueden contribuir al bienestar y calidad de vida del alumnado con necesidades de apoyo en la escuela ordinaria; en segundo lugar, analizar los elementos que tienen impacto en el bienestar y calidad de vida de la familia; y, finalmente, se describen aquellas cuestiones que el profesorado debería tener en cuenta en el acompañamiento de las familias con hijos e hijas con trastornos del desarrollo en los procesos de inclusión educativa.

Palabras clave: Inclusión educativa; alumnado con necesidades de apoyo; bienestar emocional del alumnado; bienestar emocional de las familias; calidad de vida.

Abstract

The well-being of students and families in inclusive education

Inclusive education has been at the center of the educational policy agenda of the vast majority of countries for years, especially since the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006), and has to do with the processes of change and transformation of schools aimed at removing the barriers that some students find to achieve full personal, emotional, social and academic development.

Given that the ultimate aim of inclusive education is to promote the emotional well-being and quality of life of students and families, it is noteworthy that among the copious literature (studies, research, essays, etc.) that has been published in recent decades regarding inclusive education, there are

few references that directly address the impact that inclusive education have on the emotional well-being of students, and rare those that focus on families.

Consequently, this article aims, firstly, to explore the aspects that can contribute to the well-being and quality of life of students with support needs in ordinary schools; secondly, analyze the elements that have an impact on the well-being and quality of life of the family; and, finally, those issues that teachers should take into account when accompanying families with children with developmental delays in inclusive education are described.

Key words: Inclusive education; students with support needs; students emotional well-being; families emotional well-being; quality of life.

1. Presentación

Llama la atención que entre la abundante literatura (estudios, investigaciones, ensayos, etc.) que se ha publicado en las últimas décadas relativa a la inclusión educativa, pocas son las referencias que abordan directamente el impacto que los procesos de inclusión educativa tienen en el bienestar emocional de los alumnos y alumnas, y raros los que se centran en las familias. Por lo general, se ocupan de aspectos conceptuales, derechos, el aprendizaje, cuestiones metodológicas y organizativas, barreras que experimenta el alumnado, etc.; cuestiones ciertamente relevantes y que ocupan y preocupan a la comunidad educativa.

Sin embargo, son múltiples los testimonios de maestros, psicólogos/as, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales, y familias (tanto en la literatura científica como en los medios de comunicación) del sufrimiento que algunos alumnos con trastornos en el desarrollo y otras condiciones personales, en particular aquellos con discapacidad intelectual, manifiestan a lo largo de su escolarización en la escuela ordinaria, tales como soledad, marginación, insatisfacción, fracaso, bullying, etc. (Echeita, 2006; Goldan et al., 2022; Lobo, 2022).

Asimismo, las familias de estos alumnos, a su vez, a menudo declaran sentirse señaladas como culpables de los problemas de sus hijos e hijas, no escuchadas ni valoradas, a veces incluso marginadas, y fácilmente etiquetadas como familias "problemáticas".

Todo ello hace necesario recordar / urgir la necesidad, por un lado, de acompañar a las familias en el momento en que se plantea la matrícula de un hijo o hija con condiciones de vulnerabilidad en una escuela ordinaria y a lo largo de toda la escolarización. Y, por otro, revisar y actualizar los conocimientos de los maestros y profesionales de los EAP en este campo para mejorar la atención a las familias.

La inclusión educativa está desde hace años en el centro de la agenda de las políticas educativas de la gran mayoría de países, sobre todo desde la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (NU, 2006), y tiene que ver con los procesos de cambio y transformación de las escuelas e institutos orientados a remover las barreras que algunos alumnos y alumnas encuentran para alcanzar el pleno desarrollo personal, emocional, social y académico; estas barreras se pueden encontrar

en las políticas, en las culturas, y en las prácticas de los centros educativos (Booth y Ainscow, 2002).

Sin duda, el bienestar emocional y calidad de vida del alumnado y de las familias debe ser reconocido como la cuestión central de los procesos de una inclusión educativa exitosa, como nos recuerda Terzi (2014); y, por tanto, como su finalidad última. De hecho, Ainscow y Cesar (2006) afirman que la inclusión educativa tiene por finalidad crear las condiciones óptimas tanto para el aprendizaje como para el desarrollo social y emocional de todos los alumnos.

Tanto la calidad de vida como el bienestar emocional son constructos multidimensionales complejos que han sido abordados desde diversas perspectivas teóricas y prácticas, que no es el caso detallar ahora. Sin embargo, en el ámbito de la discapacidad intelectual es muy valorado el consenso al que llegaron investigadores de todo el mundo sobre qué debía entenderse por calidad de vida, cómo se podía medir y cómo promoverla. (Schalock et al., 2002).

Schalock y Verdugo (2007), en un trabajo posterior, afirman que la "Calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades éticas -universales- y émicas -ligadas a la cultura-; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciada por factores personales y ambientales" (p. 22). En síntesis, podemos decir, como nos recuerdan Giné e Ivern (2021), "En general, la calidad de vida se asocia a sentimientos de bienestar, sentimientos de participación social y a la presencia de oportunidades para la realización personal, tanto desde la vertiente más profesional como personal (emocional, íntima, etc.)" (p. 17).

El bienestar emocional es una de las dimensiones centrales del modelo de calidad de vida propuesto por Schalock et al. (2002). De acuerdo con Schalock y Verdugo (2007) y Schalock et al. (2008), el bienestar emocional implica proteger la integridad de la persona; sentirse respetado y tratado con dignidad; seguridad; ambientes estables y previsibles; feedback positivo; autoconcepto; satisfacción.

Velar – y promover – el bienestar emocional del alumnado y de las familias se convierte, pues, en un objetivo central de los profesionales que trabajan en el sistema educativo. En consecuencia, en este artículo, nos proponemos, en primer lugar, analizar los aspectos que pueden contribuir al bienestar del alumno/a con necesidades de apoyo en la escuela ordinaria; en segundo lugar, los elementos que tienen un impacto en el bienestar de la familia; y, finalmente, aquellas cuestiones que deberíamos tener en cuenta en el acompañamiento de las familias con hijos e hijas con trastornos del desarrollo en los procesos de inclusión educativa.

2. El bienestar del alumnado y de la familia, finalidad de la inclusión educativa

2.1. Aspectos que pueden contribuir al bienestar del alumno en la escuela.

La estancia en la escuela debe favorecer el bienestar de todos los alumnos y alumnas - y el de sus familias - junto con el logro de los objetivos académicos contemplados en las diferentes áreas del currículo; sin embargo, como se acaba de señalar, es frecuente observar el sufrimiento que algunos alumnos/as con y sin trastornos en el desarrollo experimentan a lo largo de su escolarización. En particular, el alumnado con alguna condición singular como por ejemplo un trastorno físico o emocional, discapacidad, problemas de aprendizaje, o bien asociada a su origen, status socioeconómico, lengua, sexo, religión, etc., tiene un mayor riesgo de verse expuesto a condiciones adversas que amenacen su bienestar.

La investigación y las prácticas contrastadas nos alertan sobre algunos factores que tienen un claro impacto en el bienestar de los alumnos, sobre todo en aquellos más vulnerables dadas sus condiciones o situaciones particulares mencionadas. Conocer estos factores, así como disponer de algunas propuestas, nos permitirá llevar a cabo un trabajo preventivo y planificar la atención educativa y, cuando sea necesario, gestionar los posibles conflictos, para que todos los alumnos/as se encuentren bien en la escuela, objetivo y condición de una educación de calidad y, por tanto, inclusiva.

Goldan et al. (2022) en un reciente estudio afirman que las "etiquetas", como *neeness*, o las derivadas de cualquier diagnóstico, no sólo no tienen ningún efecto positivo en el bienestar de los alumnos en la escuela, sino que claramente acarrear consecuencias negativas. El uso de estas etiquetas, que a menudo se hace en la escuela para designar, agrupar, calificar, a los alumnos diferentes, tiene un impacto negativo tanto en la representación mental que sus compañeros hacen de estos alumnos como para la propia autoimagen y autoestima.

Los resultados del estudio revelan también que los alumnos y alumnas con necesidades de apoyo se sienten menos satisfechos con la vida en general y manifiestan estar menos integrados en las redes dentro de la clase y tienen menos amistades; en consecuencia, estos alumnos experimentan mayores sentimientos de soledad. Los autores se preguntan hasta qué punto estos sentimientos pueden considerarse una consecuencia de los procesos de estigmatización asociados al uso de etiquetas en el día a día de la escuela que generan actitudes negativas en sus compañeros, junto con otras variables.

Complementariamente, los alumnos con necesidades de apoyo indican niveles más altos de fatiga y desgaste en la escuela (Algrairay y Boyle, 2017); y a menudo pueden ser objeto de acoso y victimización. También se encontraron niveles más bajos de

placer e interés por aprender y dominar las tareas en comparación con los compañeros de su edad.

Por otra parte, los resultados del estudio realizado por Ayerbe - Barandiaran et al. (2023) muestran que en los centros que mejor funcionan, la implicación familiar está asociada a mayores niveles de satisfacción. Además, podemos afirmar que disponemos de evidencias de que la participación de las familias y otros miembros significativos del contexto escolar es fundamental para reducir situaciones de desigualdad social y educativa, así como para lograr mejoras en el rendimiento educativo del alumnado (Arostegui et al., 2013).

En efecto, el proyecto INCLUD-ED (2011), cuyo objetivo consiste en analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y a reducir el riesgo de exclusión social en los grupos vulnerables, ha confirmado la importancia de la participación de la comunidad (familias, etc.) en los centros escolares para la mejora del rendimiento académico del alumnado; en otras palabras, la participación de la familia en la escuela se convierte en un claro factor de éxito (Arostegui et al., 2013; Kim, 2009).

Las propuestas que se señalan a continuación pueden ayudar a los equipos directivos y al profesorado a tomar decisiones que ayuden a promover el bienestar de los alumnos y alumnas en la escuela.

- a) **Planificar la acogida de todo el alumnado, y sus familias**, en particular de aquellos y aquellas más vulnerables por sus condiciones personales o sociales. En un informe reciente, la UNESCO (2021) nos recuerda que avanzar hacia una escuela más inclusiva y equitativa no es simplemente una cuestión técnica u organizativa, sino que es un movimiento con una clara filosofía que implica el desarrollo de una cultura de apoyo y acogida a todos los alumnos, compartida por todo el profesorado. En una escuela inclusiva, todos los estudiantes, y no sólo aquellos con alguna discapacidad, se sienten bienvenidos y seguros, sin riesgo de violencia de ningún tipo, y se espera que todos ellos progresen en su aprendizaje. Y esto no suele ocurrir por casualidad, sino que es el resultado del compromiso de todo el profesorado para crear un clima en el que todo el mundo (alumnado, profesorado, y familias) se siente valorado y ayudado.
- b) **Velar porque todos los alumnos y alumnas, y sus familias, se sientan igualmente valorados**. El bienestar del alumnado y las familias en la escuela hace necesario el compromiso del profesorado para asegurar que las diferencias individuales son valoradas y que la situación de cada uno es tratada con respeto. Aceptar y valorar las diferencias individuales presentes en todos los alumnos y en sus familias, fijándonos más en sus fortalezas que en los posibles problemas y limitaciones, y en lo que pueden aportar, debe ser considerado como un principio del ideario del centro y tiene consecuencias en las prácticas; entre otros aspectos, nos lleva a revisar los instrumentos que se utilizan para la evaluación de los niños y niñas y para el uso que se hace de los posibles resultados; nos ayudará el optar por pruebas que nos informen de los apoyos que pueden

requerir para participar en el aula y en las tareas de aprendizaje, y no confiar en indicadores (CI, etiquetas diagnósticas, etc.) de los déficits o problemas. De esta forma, se reducirá el riesgo del uso de las etiquetas que llevan irremediablemente a procesos de estigmatización y exclusión.

- c) **Mantener altas expectativas para todos los alumnos y alumnas y las familias.** Los alumnos y alumnas se sentirán valorados cuando tienen oportunidades para participar de forma exitosa en las actividades del aula y de la escuela, y esto es posible cuando el profesorado espera mucho de sus alumnos. El éxito de todos los alumnos estará en función de que las prácticas en el aula y en la escuela contemplen oportunidades de participación ajustadas a las posibilidades de cada uno a través del uso de medidas universales, con los apoyos necesarios, y, en su caso, a través de las medidas adicionales y específicas oportunas.

En este sentido, Simón et al. (2022) afirman que la participación va más allá del derecho de estar matriculado en la escuela ordinaria; implica que la escuela acoge activamente a todos los niños y les ayuda a aprender y desarrollarse. La participación implica ofrecer igualdad de oportunidades a todos y cada uno de los alumnos para aprender, implicarse en la vida escolar, tener voz y ser escuchados, y participar en la toma de decisiones.

- d) **Cuidar y promover el sentido de la pertenencia de los alumnos** desde los primeros años. La European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2016), considera que los principales resultados para todos los alumnos son su inclusión y participación en la sociedad como ciudadanos activos, lo que implica promover la pertenencia, el *engagement*, y el éxito (logro) de todos los niños.

El "sentido de pertenencia" significa que todos los alumnos deben sentirse como en casa y acogidos como miembros valorados de la comunidad en sus escuelas y aulas; necesitan sentirse parte integrante de su entorno escolar e implicarse en relaciones positivas y amistosas. Como dice Braun (2019), "la necesidad de pertenecer es psicológicamente fundamental para nuestro bienestar y ayuda a superar el impacto negativo que las etiquetas de diferencia y marginación pueden tener en el rendimiento académico" (p. 73). El sentido de pertenencia, pues, está ligado a la riqueza de las experiencias de los alumnos en sus escuelas y se relaciona sobre todo con la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula y en el centro. Esto significa que la escuela debe velar por poder ofrecer oportunidades para construir relaciones positivas a todos los alumnos.

- e) **Fomentar las relaciones positivas que eviten el aislamiento.** El alumnado en situación de vulnerabilidad tiene un mayor riesgo de mostrar dificultades en la adquisición de la competencia social y, en particular, de las relaciones interpersonales (Guralnick, 1977). Aquí radica la importancia e interés en

promover las relaciones positivas entre iguales y con los adultos, sobre todo si tenemos en cuenta dos importantes hallazgos (Brown et al., 2008): (1) las interacciones positivas con los iguales constituyen un camino importante para promover el desarrollo en los niños y su bienestar; y (2) la existencia de problemas en la interacción con los iguales es un predictor primario de dificultades y problemas futuros relacionados con la competencia social (Brown et al., 2001).

Por otro lado, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020) afirma que "el espíritu que impera en las escuelas – los valores y las creencias explícitas e implícitas, así como las relaciones interpersonales que definen la atmósfera de la escuela - está relacionado con el desarrollo social y emocional y con el bienestar los alumnos" (p. 21). Por todo ello, promover el desarrollo de relaciones positivas y respetuosas entre los alumnos, entre el profesorado, y entre los alumnos y el profesorado, y con las familias, debe ser una de las prioridades contempladas en el proyecto educativo de centro, dado que, además de promover el desarrollo, crean un clima favorable a la colaboración y a la participación.

- f) **Asegurar la implicación y participación de los padres y madres.** Como acabamos de señalar, la implicación de las familias en la escuela está asociada, por un lado, a niveles más altos de satisfacción y, por otro, a la mejora del rendimiento académico de todo el alumnado. Sin embargo, el Informe de la UNESCO (2021) nos recuerda que la participación de las familias en los centros escolares es particularmente importante en el caso de familias de grupos minoritarios, normalmente más expuestas al riesgo de exclusión. El mismo informe afirma que se dispone de pruebas de que la implicación de los padres puede ser un importante apoyo a la inclusión educativa.

Ciertamente puede que algunas familias no tengan la confianza o las habilidades necesarias para participar; y también que las escuelas no cuenten con las familias, más allá de los temas administrativos o de información, sin buscar su colaboración. En este sentido, para promover la implicación de las familias, sería conveniente que las escuelas, por un lado, refuercen la capacidad de las familias, y las animen a venir a la escuela y participar, a través de la creación de grupos de padres para, por ejemplo, explorar nuevas formas de trabajar con sus hijos y mejorar las prácticas de crianza. Por otro lado, la escuela debería ver en la participación de las familias una oportunidad, más que una amenaza, para mejorar su función social y comunitaria, el rendimiento académico de todo el alumnado, y avanzar hacia una escuela más inclusiva.

2.2. Aspectos que pueden contribuir al bienestar de la familia.

Tradicionalmente, los autores han relacionado la calidad de vida de los niños y jóvenes con trastorno en el desarrollo con la calidad de vida de sus familias (Shippers et al.,

2015; Zuna et al., 2010). Esta asociación se fundamenta en la teoría de los sistemas familiares; la familia actúa como sistema y, en consecuencia, todo lo que afecta a uno de sus miembros tiene un impacto en el resto de familiares; y también en la teoría ecológica del desarrollo, que reconoce a la familia como el contexto de desarrollo más influyente.

La presencia de niños con discapacidad o dificultades en el desarrollo (del lenguaje, motrices, sensoriales, etc.) produce cambios importantes en cada uno de los miembros de la familia, en particular, y en el conjunto familiar (Baqués y Giné, 2020). Estos cambios tienen su origen, entre otros aspectos, en las características de cada miembro de la familia y en la influencia de la cultura (valores, creencias) a la hora de entender y comprender el trastorno de su hijo/a. La confluencia de estos elementos determina la forma de afrontar las dificultades que caracterizará la dinámica y funcionamiento familiar y, en definitiva, la calidad de vida de la familia (Zuna et al., 2010). Recordemos que es en el día a día de la familia, a través de las rutinas, que las familias brindan las oportunidades de desarrollo a todos sus miembros, pero sobre todo a quienes están en edades de desarrollo (Mas, 2009).

Por tanto, es importante no perder de vista que, para promover el progreso de nuestros alumnos es necesario que amplíemos el foco de atención a las familias, acompañándolas en su papel de "hacer de padres" para optimizar las oportunidades de progreso de sus hijos/as. En otras palabras, los niños y niñas estarán en mejor situación de desarrollarse si las familias gozan de un buen bienestar general.

También hay que tener presente que las familias son el principal apoyo de los niños en las primeras edades y a lo largo de su vida. Además, en el caso de niños y jóvenes con dificultades en el desarrollo, esta función de apoyo que desarrolla la familia se intensifica y deben adoptar a menudo el papel de "gestor de caso" viéndose obligados a coordinar la información entre los diversos proveedores de servicios (médicos, especialistas, terapeutas...) que atienden a su hijo o hija, tanto dentro como fuera de la escuela (Haines et al., 2017).

Pese a los avances evidentes que se han llevado a cabo en la educación inclusiva en nuestro país, Echeita (2011) nos advierte que una de las asignaturas pendientes y que, por tanto, actúa como obstáculo en la implementación de la educación inclusiva en España tiene que ver con el escaso papel que se le ha otorgado a su familia en todo el proceso de inclusión. Familia y escuela tienen roles diferentes, pero a la vez complementarios y necesarios en este proceso hacia el objetivo común que es la inclusión; aunque el trabajo con las familias ha sido una constante en la actividad de los profesionales desde hace algunas décadas, y que en pocos años se han visto progresos muy significativos, el camino a recorrer es todavía muy largo (Simón et al., 2016). La falta de planteamientos claros, administrativos y pedagógicos, en relación a la función de la familia en la escuela inclusiva ha suscitado dudas en torno a su importancia, a la forma de establecer la relación, sobre cuáles deben ser los roles de unos y otros, en que aspectos deben colaborar, etc.

Todo esto nos lleva a resaltar la importancia de que la administración y los centros educativos, y en particular el profesorado, reflexione sobre la naturaleza de la relación que mantienen con las familias de todos sus alumnos en general, pero de aquellas que más requieren de su ayuda en particular (Simón et al., 2016).

En este sentido, muchos autores apuestan por un modelo de colaboración con las familias dado que ha demostrado ser uno de los apoyos más importantes para ellas, impactando directamente en su calidad de vida familiar, aunque ciertamente ha sido más estudiado en el ámbito de la atención precoz (Balcells-Balcells et al., 2019, Kyzar et al., 2016; Summers et al., 2007; Turnbull et al., 2006); el modelo de colaboración se ha revelado, también, eficaz para atenuar el estrés materno en las familias de alumnos con discapacidad (Burke y Hodapp, 2014, 2016). En esta línea, Sarramona y Rodríguez (2010) defienden la conveniencia de valorar hasta qué punto la colaboración con las familias puede convertirse en uno de los principios fundamentales de la calidad educativa.

El modelo de colaboración en el ámbito de las familias emergió a finales de los 90, y se basa en el principio fundamental de que las familias tienen el derecho de dirigir sus propias vidas y que, por tanto, deben participar activamente en las situaciones educativas de sus hijos/as con la mediación y ayuda de los profesionales responsables (Baqués y Giné, 2020). En la literatura existen diversidad de definiciones sobre lo que se entiende por relación colaborativa entre maestros/profesores y familias. Turnbull et al. (2009), por ejemplo, entienden la colaboración como una relación en la que las familias (no sólo los padres) y los profesionales acuerdan basarse en la experiencia y los recursos de cada uno de ellos con el objetivo de tomar e implementar decisiones que beneficien directamente al alumnado, e indirectamente a otros miembros de la familia y a los profesionales. Dobbins y Abbott (2010), por su parte, hablan de una relación mutuamente valorada, basada en la confianza y caracterizada por compartir el poder, el control y los conocimientos. A su vez Dunst et al. (2000), relaciona este tipo de relación con una experiencia participativa que puede conducir a la consecución de los objetivos deseados.

Summers et al. (2007) señalan que para poder sentar las bases de una buena relación de colaboración es necesario que confluyan un conjunto de factores que actúan a distinto nivel; unos en el plano interpersonal, a los que dedicaremos buena parte de este apartado; y otros de carácter más estructural relacionados con: a) las normas sobre cómo debe ser esta relación en cuanto a funciones y roles; b) los espacios que las escuelas habilitan para facilitar el intercambio entre familias y maestros (Epstein, 2009); c) el tiempo que los maestros dedican a trabajar con las familias, etc. En definitiva, factores que tienen que ver con la regulación administrativa y la organización y planificación de los recursos por parte de los órganos de gestión competentes (desde el Departamento de Educación a los propios centros). En cuanto a los factores interpersonales, en el Tabla 1 (Turnbull et al., 2009) se muestran brevemente los 6

componentes claves en la colaboración con las familias, con los elementos que los definen.

Tabla 1. Componentes y elementos para establecer una relación de colaboración (adaptado de Turnbull et al., 2009)

Competencia profesional	Comunicación	Respeto	Compromiso
<u>Aplicar prácticas que se apoyan en la evidencia.</u> Ofrecer una educación de calidad. Tener expectativas elevadas (niños y familias) Satisfacer las necesidades individuales.	<u>Proporcionar y coordinar información.</u> Escuchar. Ser honesto. Mostrarse agradable y cordial. Ser claro.	<u>Respetar la diversidad cultural.</u> Valorar al alumnado. Reafirmar las fortalezas. Evitar los juicios de valor	Adoptar una visión de grandes expectativas hacia el alumnado. <u>Estar disponible y accesible.</u> <u>Ir «más allá de».</u> Ser sensible a las necesidades emocionales.
Equidad <u>Compartir el poder.</u> Otorgar poder a las familias. Ofrecer varias opciones. Dar confianza a los demás.		Confianza Utilizar juicios de valor bien fundamentados Ser de fiar Salvaguardar la seguridad del alumno/a. Mantener la confidencialidad.	

A continuación, destacaremos algunos de los componentes que Turnbull et al. (2008) destacan para construir una relación colaborativa con las familias que promueva su bienestar:

- **Uso de prácticas basadas en la evidencia.** La literatura pone de manifiesto que mayoritariamente, el alumnado alcanza los resultados deseados cuando las prácticas/intervenciones que se llevan a cabo se apoyan en la evidencia; en otras palabras, los maestros y demás profesionales hacen uso de métodos con base científica y de prácticas fundamentadas en la investigación (Buysse , Wesley, Snyder y Winton , 2016). Al mismo tiempo Turnbull et al. (2006) aseguran que las familias se sienten satisfechas y se intensifica la confianza con los profesionales cuando perciben que sus hijos progresan.

En este sentido, las familias confían más en los profesionales que participan en programas de formación continuada que actualizan sus conocimientos y muestran un compromiso hacia su trabajo (Blue-Banning et al., 2004).

- **Proporcionar y coordinar información.** Una de las mayores dificultades que manifiestan tener las familias con hijos con dificultades, tiene que ver con la cantidad y variedad de información que deben gestionar. Como hemos comentado

unas líneas más arriba, en muchas ocasiones las familias se convierten en lo que se conoce como "gestor de caso". Esta función a veces las supera, por lo que en los últimos años se está intensificando la demanda de un profesional que las acompañe a lo largo de todo el ciclo vital y les facilite llevar a cabo esta labor. Sin embargo, mientras no se disponga de esta figura, debemos escuchar y anotar la información que posee la familia para coordinarla, así como proporcionarles toda la información de que dispone la escuela. Tengamos presente que las familias tienen información y experiencia en el cuidado y desarrollo de sus hijos/as y recursos (uno de los más importantes, la vinculación afectiva) que son muy útiles para construir una visión compartida de sus necesidades, lo cual nos permitirá, en último término, dar una respuesta compartida más ajustada (DfES , 2001; Turnbull et al., 2009).

- **Respetar la diversidad cultural.** Turnbull et al. (2009) nos advierte que las familias que están menos satisfechas con la relación que mantienen con los maestros de referencia de sus hijos/as son las de otras culturas y/o las que tienen menos recursos económicos. En este sentido, animan a los profesionales a conocer en profundidad las creencias y valores de las familias a través del diálogo para poder entenderlas y facilitar el ejercicio de ponernos en su situación. La familia se sentirá realmente acompañada cuando se sienta reconocida como el principal contexto de desarrollo de su hijo/a, y aceptada sin ser juzgada (Paniagua, 2022).
- **Estar disponible y ser accesible.** Este componente, a pesar de ser uno de los más valorados por las familias, es también uno de los más controvertidos por los profesionales, ya que en ocasiones puede traspasar el umbral de la vida profesional. Como dice Paniagua (2022), acompañar va mucho más allá de trabajar con las familias. Supone estar a su lado, estar disponibles en los momentos en que lo necesitan más allá del horario escolar, tener empatía, comprenderlas y respetarlas. Supone abrirnos como persona y compartir con las familias nuestra forma de hacer como profesionales y explicarles el porqué de nuestras actuaciones.
- **Compartir el poder.** Las desigualdades de poder y la autoridad sobre todo en la toma de decisiones es uno de los mayores impedimentos para construir relaciones de colaboración (Davis et al., 2015). A menudo, los profesionales, como expertos, nos consideramos con el derecho, y el deber, de llevar la iniciativa y tomar las decisiones, mientras que los padres muchas veces se sienten incapaces, impotentes, para tomar un rol más activo (Vincent, 2000). Todo ello puede llevar a los padres a desarrollar actitudes defensivas hacia los profesionales, que son valoradas por estos últimos como resistentes a aceptar su apoyo (Fereday et al., 2010), creando así tensiones emocionales. Compartir el poder significa entender que la familia es la última responsable de las decisiones que se toman en relación con su hijo/a. En términos educativos, esto supone promover la participación de las familias en la identificación de las necesidades, en la priorización de los objetivos a trabajar y, en definitiva, en todos los procesos de toma de decisiones

(Baqués y Giné, 2020). En este sentido, Humphries y Dunst (2003) confirmaron que las prácticas participativas afectaban a la confianza de las familias, a su competencia parental y a su satisfacción general.

- **Confianza.** Turnbull et al. (2006) aseguran que la confianza es el principio fundamental de la relación de colaboración. Estos autores hablan de confianza cuando alguien siente y cree que puede contar con una persona, cuando tiene la certeza de que actuará con criterios de bondad y confía en que la otra obra en coherencia con los objetivos pactados. En definitiva, la confianza se muestra cuando uno siente que el otro dedica todos sus esfuerzos a mantener su palabra, a pesar de las dificultades.

Por otra parte, Dobbins y Abbott (2010) llevaron a cabo una investigación sobre las experiencias y perspectivas de los padres en la escuela para poder identificar factores favorecedores e inhibidores en la colaboración entre padres y profesorado. Entre los factores que creían que mejoran la relación entre la escuela y la familia encontraron:

- Incrementar la conciencia de los padres respecto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en la escuela.
- Más reuniones individuales con el personal de la escuela.
- Más participación en la vida escolar.
- Planificación y participación de los padres en la transición de curso y etapa.
- Sentirse valorados y escuchados por el personal de la escuela.
- Facilitar el acceso al personal de la escuela.
- Cursos y talleres para padres.
- Oportunidades de voluntariado.

Kim (2009), por su parte, ha centrado su investigación en el análisis de las barreras que existen en el contexto escolar y que ayudan a entender por qué las familias de niños que pertenecen a grupos minoritarios no participan en la escuela. Entre éstas se encuentran:

- La creencia de los maestros de que un niño o niña con determinadas condiciones (pobreza, discapacidad,...) no podrá adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para tener éxito en la vida.
- Las percepciones del profesorado respecto a la eficacia y capacidad de participación de las familias vulnerables.
- La falta de políticas claras y favorables a la participación de las familias.

En esta última línea, (Bronstein, 2003; Gallagher et al., 2012) destacan la carga de trabajo excesiva por parte de los profesionales, la cantidad de burocracia que deben llevar a cabo, la falta de apoyo administrativo, y el poco tiempo destinado a poder atender a las familias, entre otros aspectos.

En otro orden de factores, (Giné et al., 2016; Haines et al., 2017) subrayan la formación de base de los maestros como una dificultad. Estos autores ponen de relieve que en las universidades, rara vez se les forma en prácticas basadas en la evidencia, en cómo establecer una relación de colaboración con las familias, lo que no les permite

adquirir las habilidades y estrategias efectivas necesarias para desarrollar relaciones con las familias y trabajar hacia objetivos y acciones verdaderamente compartidas.

3. Aspectos a tener en cuenta en el acompañamiento de las familias que contribuyan a su bienestar

Una vez analizados diversos factores que pueden contribuir al bienestar de los alumnos y sus familias en los procesos de inclusión educativa, nos proponemos ahora presentar los aspectos que nos pueden ayudar a planificar el acompañamiento a las familias en la escuela. Pensamos en todas las familias, pero con especial atención a aquellas más vulnerables debido a su origen y situación familiar y/o por las necesidades de apoyo de sus hijos o hijas.

Antes, sin embargo, querríamos recordar de forma resumida algunos principios que nos pueden servir de marco y dar sentido a las acciones contempladas en el acompañamiento de las familias en los procesos de inclusión educativa. En primer lugar, el acompañamiento a las familias tiene como fin prioritario **ayudar a los padres y madres a ser más competentes** en sus prácticas de crianza, contribuyendo así al pleno desarrollo personal, social y académico de sus hijos e hijas, así como también a la calidad de vida de toda la familia. Se trata, pues, de orientarlas para fortalecer las capacidades familiares (empowerment) para que puedan tomar las decisiones más ajustadas en los momentos apropiados. Rogoff (1990) y Rogoff et al. (2007) afirman que la participación de los niños y niñas, guiados por los adultos, en las actividades propias de las rutinas diarias constituye una fuente privilegiada de desarrollo. Velar por aprovechar el potencial educador de la interacción de los padres en las actividades significativas del día a día de sus hijos e hijas (rutinas diarias) tales como, los hábitos alimenticios; la higiene y la salud; la responsabilidad y autonomía en sus cosas; la gestión del tiempo libre y el uso de la tecnología y redes sociales (móvil, tableta, etc.), y sacarles el máximo provecho, constituye, sin duda, un campo de comunicación con las familias y una oportunidad de acompañamiento.

En segundo lugar, y como consecuencia, debemos aprender a **aproximarnos a las familias a partir de sus fortalezas**, de sus competencias, abandonando la visión patológica de las familias con hijos o hijas con discapacidad y otros trastornos del desarrollo, que desde hace décadas ha caracterizado la visión de los profesionales y que ha llevado a priorizar en su atención diversas formas de terapia para solucionar los problemas de los hijos y los que atribuían a las propias familias. Todas las familias han construido diversas capacidades y formas de resiliencia, y quieren lo mejor para sus hijos e hijas. Sólo reconociendo sus capacidades podremos ayudarlas a construir otras nuevas ajustadas a las características evolutivas y necesidades de sus hijos e hijas.

En tercer lugar, y como ya hemos comentado ampliamente en el apartado 2, el acompañamiento debe orientarse también a **promover la participación y la**

implicación de los padres y madres en la escuela y en la comunidad a lo largo de todo el proceso de escolarización.

El acompañamiento de las familias vulnerables en la escuela debería contemplar dos dimensiones o contextos de acción: la que se centra en las rutinas diarias y la que se orienta a la implicación de las familias en la vida del centro.

Para promover el empoderamiento de las familias en la gestión del día a día de sus hijos e hijas en casa, puede ayudarnos seguir los siguientes pasos:

1. Acogida y evaluación de las necesidades de apoyo de la familia. Es necesario, en primer lugar, acoger a las familias con una actitud de respeto y aceptación que favorecerá la confianza mutua. De esta forma nos será más fácil conocer la familia, la situación, la historia pasada y reciente, las necesidades de los padres y madres en la gestión del día a día de los hijos e hijas, en particular de los más vulnerables, y sus expectativas y sueños en cuanto al futuro de sus hijos e hijas. Comprender la dinámica familiar, conocer qué les preocupa ahora mismo respecto a la crianza de sus hijos e hijas, las dificultades en las que se encuentran, en las que creen que necesitan ayuda, y también las experiencias positivas y sus sueños, nos será de gran utilidad a la hora de orientar a las familias.

Las entrevistas estructuradas y el contacto individual informal pueden ser herramientas valiosas a la hora de explorar tanto las fortalezas como las necesidades de apoyo que manifiestan los padres y madres. De todas maneras, debemos aprovechar también la información que nos pueden ofrecer otros profesionales del centro y de los servicios educativos, en particular el EAP, y del CDIAP.

2. Resumen de las fortalezas, preocupaciones y prioridades de la familia. A la luz de la información recogida en el apartado anterior, será útil escribir una síntesis de las capacidades observadas en la familia con la que pretendemos trabajar, así como también de las necesidades de apoyo que haya manifestado o percibido. Este breve resumen, deberemos compartirlo con el padre y la madre, lo que facilitará acordar con ellos sus prioridades que convertiremos en objetivos del acompañamiento.

3. Recursos y apoyos de que dispone la familia. Complementariamente a las fortalezas y necesidades de apoyo de las familias, debemos procurar explorar los recursos y apoyos que tienen las familias actualmente, tanto formales (los que reciben de las instituciones y organizaciones públicas y privadas) como informales (de la familia extensa, amigos, voluntariado). Las familias enfrentan a diario desafíos de orden diverso y conocer los apoyos con que cuentan, nos ayudará a definir y matizar el objetivo de nuestra orientación / acompañamiento.

4. Redactar los objetivos, y definir las estrategias y formas de seguimiento. A partir de los datos recogidos, el siguiente paso consiste en poner por escrito los objetivos que nos proponemos trabajar con las familias para mejorar/fortalecer sus prácticas educativas en casa en el marco de las rutinas diarias. El redactado debe

ser una frase corta, clara, comprensible por los padres y madres, y evaluable. El redactado debe ser compartido con la familia, asegurando así tanto su comprensión como el hecho de que se ajusten realmente a las prioridades de la familia ya los apoyos con los que actualmente cuenta.

A continuación, podemos sugerir a la familia aquellas estrategias que mejor se ajusten tanto a la naturaleza de los objetivos como a las características, posibilidades y realidad de la familia. La estrategia deberá precisar lo que se espera que los padres hagan en casa para la consecución del objetivo y también algún sistema de observación y registro que permita el seguimiento y haga viable y confiable la confirmación de su logro. Puede ser útil, darles algunos breves textos que les sirvan de recordatorio o bien algunos vídeos expresamente diseñados para ayudar a resolver algunos de los problemas más comunes de la crianza fácilmente accesibles en internet. También les podemos pedir que hagan alguna grabación con el móvil para poder analizarla posteriormente con vosotros.

5. Plan de transición. Uno de los aspectos que más suelen preocupar a todas las familias, y especialmente a aquellas con hijos o hijas con problemas en su desarrollo y/o con riesgo de exclusión, es precisamente la transición de preescolar a la educación primaria y de ésta a ESO y bachillerato.

La transición es un desafío significativo para todos los actores involucrados en el proceso, con resultados no siempre exitosos. De acuerdo con Simón et al. (2022), el éxito o el fracaso de la transición es el resultado de al menos tres conjuntos de factores que interactúan: las características personales del alumno, las características de la familia y las características y prácticas de las escuelas.

Es importante que la escuela desarrolle un modelo de transición integral para todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades de apoyo, que vaya más allá del simple trasvase de información y que implique poner en marcha un equipo de planificación de la transición. En este sentido, la planificación de la transición puede ser una oportunidad y un contenido del acompañamiento para ayudar a las familias a participar en el proceso, plantear sus preocupaciones, identificar los objetivos, y, en su caso, anticipar posibles problemas. La finalidad sería generar en cada escuela un plan de transición por escrito que en su día pueda ser evaluado.

Como decíamos, el acompañamiento debe orientarse también a promover la participación y la implicación de los padres y madres en la escuela y en la comunidad a lo largo de la escolarización de sus hijos e hijas. Si bien la participación de todos los padres debe formar parte de las políticas de la escuela, no es menos cierto que algunas familias pueden mostrar más recelos, interés o capacidad, haciendo necesario medidas proactivas más personalizadas, como suele ser el caso de las familias vulnerables, que podrían convertirse en contenido de acompañamiento.

La creación de grupos de padres para debatir algún tema de su interés, sea del ámbito académico o cultural, puede ser un buen recurso para que los padres se animen a participar, rompiendo el hielo, y conociendo a otras familias. También nos puede servir

que algunos padres y madres, que voluntariamente quieran colaborar, hagan de mentores para ayudar a introducir a estas familias en el grupo. En ocasiones, algunas escuelas han organizado encuentros, un rato antes de recoger a sus hijos, simplemente para conocerse, tomar un café y charlar.

Lo importante para la implicación es que las familias vulnerables se vean reconocidas y se sientan aceptadas y parte del grupo. De esta forma les será más fácil (1) compartir su experiencia y tomar parte en actividades que acerquen con normalidad la presencia de todos los padres y madres en algunas actividades en las aulas; y (2) participar en el consejo escolar, en comisiones de fiestas o extraescolares, o bien en las actividades de la asociación de familias de alumnos de la escuela.

Por último, una última observación que consideramos necesaria antes de cerrar el artículo, aunque somos conscientes de que no es su objetivo. Promover el bienestar de las familias y del alumnado en los procesos de inclusión educativa, exige el compromiso del profesorado (tutor y especialista) y de los equipos directivos en su formación y actualización en el ámbito del trabajo con las familias. Buena parte del profesorado manifiesta dificultades en este campo debido probablemente a carencias en la formación inicial. Tanto los conocimientos como las actitudes en relación al trato con las familias no pueden improvisarse y, ante el desconocimiento, suele recurrirse a lo que siempre se ha hecho y comportarse de acuerdo con creencias y estereotipos que normalmente no suelen ayudar demasiado, al contrario. Una escuela de calidad, atenta y respetuosa con la diversidad de los alumnos y sus familias, pide a los profesionales compromiso, actitudes favorables y conocimientos en la atención a las familias.

6. Referencias Bibliográficas

- Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I. i Oregui-González, E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *Anales de Psicología*, 39(1), 51-61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Ainscow, M. i César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238 <http://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Algrairay, H. i Boyle, C. (2017). The SEN label and its effect on special education. *Educational and Child Psychology*, 34(4), 70-79. <http://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.4.70>
- Arostegui, I., Darretxe, L. i 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.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Nelson, L. L., i Beegle, C. (2004). Dimensions of Family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.

<https://doi.org/10.1177/001440290407000203>

- Braun, A. M. B. (2019). Psychological Inclusion: Considering Student' Feelings of Belongingness and the Benefits for Academic Achievement. A M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas i A. J. Artiles (Eds.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*(pp. 66-75). SAGE Publications.
- Brown, W.H., Odom, S.L. i Conroy, M.A. (2001). An intervention hierarchy for promoting preschool children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 90-134.
<https://doi.org/10.1177/027112140102100>
- Brown, W.H., Odom, S.L., McConnell, S.R. i Rathel, J.M. (2008). Peer Interaction Interventions for Preschool Children with Developmental Disabilities. A W.H. Brown, S.L. Odom i S.R. McConnell (Eds.), *Social Competence of Young Children. Risk, Disability and Intervention* (pp.141-163). Paul H. Brookes Publishing.
- Buyse, V., Wesley, P. W., Snyder, P. i Winton, P. (2016). Evidence-based practice: What does it really mean for the early childhood field? *Young Exceptional Children, 9*(4), 2-11. <https://doi.org/10.1177/109625060600900401>
- Davis, J. M., Ravenscroft, J. i Bizas, N. (2015). Transition, inclusion and partnership: Child, parent and professional led approaches in a European research project. *Child Care in Practice, 21*(1), 33-49.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2014.976543>
- Department for Education and Skills. (2001). *Special educational needs. Code of practice*. DfES Publications.
- Dobbins, M. i Abbott, L. (2010). Developing partnership with parents in special schools: parental perspectives from Northern Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(1), 23-30.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01140.x>
- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M. i Hamby, D. W. (2002). Family-oriented program models and professional help giving practices. *Family Relations, 51*(3), 221-229. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2002.00221.x>
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M. i Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention, 23*(3), 151-164.
<https://doi.org/10.1177/10538151000230030501>
- Echeita, G. (2006). *Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles*. A M. A. Verdugo i B. Jordán de Urries (Coords.), VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Rompiendo Inercias. Claves para avanzar (pp. 219-229).
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Participación educativa, 18*, 117-128.

- Epstein, J. L. (2009). School, family and community partnerships: caring for the children we share. A J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships, your handbook for action* (pp. 9-39). Corwin Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples*. EASNIE. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples
- Fereday, J., Oster, C. i Darbyshire, P. (2010). Partnership in practice: What parents of a disabled child want from a generic health professional in Australia. *Health & Social Care in the Community*, 18(6), 624–632. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2010.00935.x>
- Gallagher, M., Smith, M., Hardy, M. i Wilkinson, H. (2012). Children and families' involvement in social work faking. *Children & Society*, 26, 74–85. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00409.x>
- Giné, C. i Ivern, I. (2021). Conceptualització de la discapacitat Intel·lectual. A C. Giné, I. Ivern i C. Mumbardó, *L'alumnat amb discapacitat intel·lectual* (p. 17). UOC.
- Giné, C., Balcells-Balcells, A., Cañadas, M. i Paniagua, G. (2016). Early child hood inclusion in Spain. *Infants & Young Children*, 29(3), 223-230. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000068>.
- Goldan, J., Nusser, L. i Gebel, M. (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. *Child Indicators Research*, 15, 1313–1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Gómez, L. E., Morán, M. L., Al-Halab, S., Swerts, C., Verdugo, M. A. i Schalock, R. L. (2022). Quality of Life and the International Convention on the Rights of Persons With Disabilities: Consensus Indicators for Assessment. *Psicothema*, 34(2), 182-191 <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.574>
- Guralnick, M.J. i Neville, B. (1997). Design in early intervention programs to promote children's social competence. A M.J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579–610). Baltimore: Brookes Publishing.
- Haines, S. J., Francis, G. L., Mueller, T. G., Chiu, C.-Y., Burke, M. M., Kyzar, K., Shepherd, K. G., Holdren, N., Aldersey, H. M. i Turnbull, A. P. (2017). Reconceptualising family-professional partnership for inclusive schools: A call to action. *Inclusion*, 5(4), 234-247. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-5.4.234>
- Humphries, T. L. y Dunst, C. J. (octubre de 2003). *Parenting CEC: It's not what you think*. 19th Annual Division for Early Childhood International Conference on Young Children with Special Needs and their Families. Washington, USA.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.

- Kyzar, K. B., Brady, S. E., Summers, J. A., Haines, S. J. i Turnbull, A. P. (2016). Services and supports, partnership, and family quality of life: Focus on deaf-blindness. *Exceptional Children*, 83,77-91.
<https://doi.org/10.1177/0014402916655432>
- Lobo, J. (2022). *Reflexions sobre situacions que es poden donar en algunes pràctiques d'escola inclusiva. Exclusions invisibles.* Butlletí de Rosa Sensat.<https://www.rosasensat.org/reflexions-sobre-situacions-que-es-poden-donar-en-algunes-practiques-descola-inclusiva-exclusions-invisibles/>
- Mas, J. (2009). *Els processos d'acomodació en les rutines diàries de les famílies amb un fill amb problemes en el desenvolupament* [Tesis doctoral no publicada]. FPCEE Blanquerna. URL
- NU (2006). *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat i protocol facultatiu.* NU
- Paniagua, G. (2022). *Colaborar con las familias. Tan fácil y tan difícil.* Graó
- Rogoff, B. (1990). *Apprentices hip in thinking. Cognitive development in social context.* Oxford University Press.
- Sarramona, J. i Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Schalock R. L. y Verdugo M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
- Schalock, R. L. (2000). Three Decades of Quality of Life. M. L. Wehmeyer i J. R. Patton (Eds.), *Mental Retardation in the 21st Century* (pp. 335–358). PRO-ED.
- Schalock, R. L., Bonham, G. S. y Verdugo, M.A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181-190.<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001>
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R., Felce, D., Mattika, L., Keith, K. i Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: report of an international panel of experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457-470.
[https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2)
- Schippers, A., Zuna, N. i Brown, I. (2015). A proposed framework for an integrated process of improving quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 151-161. <https://doi.org/10.1111/jppi.12111>
- Simón, C., Dyson, A. i Giné, C. (2022). *Empowering schools to be more inclusive. The role of supportive structures. Conceptual Paper and Inclusive Education Guidelines.* European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

- Summers, J. A., Marquis, J., Mannan, H., Turnbull, A. P., Fleming, K., Poston, D. J., Wang, M. i Kupzyk, K. (2007). Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/10349120701488848>
- Terzi, T. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. y Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust* (5a ed.). Pearson/ Merrill-Prentice Hall.
- Turnbull, A. T., Turnbull, H. R. i Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- UNESCO (2020). *Resumen del Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://www.scribd.com/document/557231059/Unesco-Bie-2021-Web-Inclusive-Education-Resrouce-Pack>
- Vincent, C. (2000). *Including parents: Education, citizenship and parental agency*. Open University Press.
- Zuna, N., Summers, J. A., Turnbull, A. P., Hu, X. i Xu, S. (2010). Theorizing about family quality of life. A R. Kober (Ed.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities* (pp. 241–278). Springe

Correspondencia con los autores: *Climent Giné Giné*. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. E-mail: climentgg@blanquerna.url.edu. *Anna Ballcells Balcells*. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. E-mail: Annabb0@blanquerna.url.edu. *Joana Maria Mas Mestre*. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. E-mail: joanamariam@blanquerna.url.edu