

COMPETENCIAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ESCUELA INCLUSIVA: LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS

SKILLS OF FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN A INCLUSIVE SCHOOL: THE VOICE OF FAMILIES

Asunción Moya Maya
Universidad de Huelva
asuncion@uhu.es

Inmaculada Gómez Hurtado
Universidad de Huelva
inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

RESUMEN

El artículo que presentamos se trata de una investigación cualitativa que tiene por objetivo analizar la visión de las familias sobre los aspectos que consideran que deben desarrollarse en la formación inicial de los profesionales de Educación Especial que van a trabajar cada día en la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Utilizando una metodología cualitativa, realizamos un análisis descriptivo e interpretativo de los resultados obtenidos apoyándonos en un sistema de categorías o dimensiones inductivo con el cual hemos profundizado en los datos personales de las familias, las ideas de los profesionales sobre los niños y niñas, la finalidad de su trabajo con estos, la competencia científica, la competencia intra e interpersonal, la competencia didáctica, la competencia en gestión de la convivencia y la competencia social-relacional. Concluimos que desde la perspectiva de las familias, la relación familia-escuela es el eje fundamental para atender a la diversidad del alumnado teniendo en cuenta las características familiares de cada alumno o alumna y utilizando la información aportada por la misma como enclave básico para el desarrollo del niño o niña.

Palabras clave: Educación Inclusiva – Familia - Necesidades Educativas Especiales- Formación de Maestros.

Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

ABSTRACT

This article describe a qualitative research. The main aim is to analyze the vision of families on the issues they consider to be developed in the initial training of Special Education professionals who go to work every day in the inclusion of students with special needs. Using qualitative methodology, we conducted a descriptive and interpretative analysis of the results obtained by relying on a system of categories or inductive dimensions with which we have delved into the personal details of the families , the ideas of practitioners on children , the purpose his work with these , scientific competition , intra-and interpersonal competence, teaching competence , competence management coexistence and social - relational competence . We conclude that from the perspective of families, family-school relationship is the cornerstone to address the diversity of students considering family characteristics of each student and use the information provided by the same enclave as a basic development the child.

Keywords: Inclusive Education- Family- Specials needs and Teachers training.

Recepción: 03 de mayo de 2014

Aceptación: 03 de agosto de 2015

INTRODUCCIÓN

Entre los años 80 y 90, a pesar de la puesta en marcha de la integración, empiezan a darse algunos movimientos de padres, profesionales e incluso del alumnado con discapacidad, que comienzan a reclamar una educación para todos donde desaparezca la idea de Educación Especial. De esta forma, aparece en Estados Unidos el movimiento denominado “Regular Education Initiative” (REI), cuyo objetivo era la inclusión de todos los niños y niñas en la escuela ordinaria. Los trabajos de sus principales precursores Stainback y Stainback (1989) y Reynolds, Wang y Walberg (1987), plantean la necesidad de unificar la educación especial y la “normal” en un único sistema educativo, criticando la Educación Especial. Aparece así, la defensa de un único sistema para todos (Arnáiz, 2003; Sola, 2007).

De esta forma, a finales de los 80 y principios de los 90 aparece el movimiento de la inclusión. Según Arnáiz (2003), sus principales voces se encuentran en Fulcher (1989), Slee (1991) en Australia; Barton (1988), Booth (1988) y Tomlinson (1982) en Reino Unido; Ballard (1990) en Nueva Zelanda; Carrier (1986) en Nueva Guinea y Biklen (1989); Heshusius (1989) y Skrtic (1991) en Norte América. En España, aunque más tarde, cabe destacar a Arnáiz (1996, 1997a), García Pastor (1993), Ortiz (1996), López Melero (2004), Illán Romeu (1996); etc.

En España, la Ley Orgánica de Educación (2006) apostaba por una educación basada en la diversidad, también la nueva ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013) recoge el principio de inclusión educativa.

En torno a esta idea, encontramos investigaciones de gran relevancia que resaltan la importancia de la inclusión escolar como idea, filosofía, actitud propia de los profesionales relacionados con la educación y como única posibilidad para atender a la diversidad del alumnado, entre ellas están las aportaciones de Aiscow (2013 a y b), Dyson, Farrerl y Hutcheson (2004), Kungelmas, (2001), Clough y Corbett (2000), en todas ellas se remarca la necesidad de políticas educativas que apuesten por el alumnado con necesidades educativas especiales dándole una respuesta centrada en sus propias

demandas y las de sus familiares partiendo de su derecho a la educación (Declaración de Salamanca, 1994).

En España, la Ley Orgánica de Educación (2006) apostaba por una educación basada en la diversidad, también la nueva ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013) recoge el principio de inclusión educativa.

El impacto de estos nuevos movimientos que quieren ir más allá de la integración escolar apostando por la inclusión escolar, también se hace visible en distintos documentos que reflejan la posición de los organismos internacionales con solvencia y tradición en el campo educativo. Entre ellas, cabe destacar la Convención de los Derechos del Niño, celebrada en Nueva York en 1989; la Conferencia Mundial de Educación para Todos que tuvo lugar en Jomtiem (Tailandia) en 1990; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales desarrollada en Salamanca en 1994; y la llevada a cabo en Dakar en el año 2000 llamada Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos. (Jiménez y Vilà, 1999; Arnáiz, 2003; y Sola, 2007). De entre ellas destacamos, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) en la que se exponen una serie de conclusiones para promover políticas que favorezcan una escuela para todos y una respuesta adecuada a todo el alumnado, sean cuales sean sus características individuales. Con esta conferencia, el concepto de inclusión se asume plenamente.

Este nuevo concepto de inclusión conlleva una serie de principios que parten del derecho a la educación del niño o la niña. Las familias de niños y niñas con discapacidad han luchado a lo largo de la historia por cambiar las percepciones y actitudes ante dichas personas. Sin embargo, aún hoy nos encontramos ante una sociedad que etiqueta y selecciona, en muchos casos, y no atiende a las demandas que las familias hacen luchando por su propia y ajena calidad de vida.

La formación inicial de los maestros de Educación Especial se ha cuestionado a partir de esta evolución, poniéndose de relieve una cuestión importante, ¿son necesarios los profesores especialistas para atender a las necesidades educativas especiales o basta con los profesores generalistas? Desde un punto de vista radical de la educación inclusiva la respuesta sería negativa, si no existen categorías entre los alumnos y alumnas tampoco deben existir categorías entre los profesores (Lipsky y Gartner, 1996). Sin embargo, Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

apoyándonos en Gallego y Rodríguez (2007), esto conlleva una pregunta anexada ¿es posible atender a la diversidad sin una formación específica? Son necesarios los profesores especialistas, la escuela inclusiva debe plantearse otros problemas más importantes que afrontar, pero sí se debe plantear el nuevo papel de este profesorado y en consecuencia cómo debe ser su formación.

Es necesario por tanto, realizar un estudio desde la mirada de las familias y saber cuál es su percepción ante esta realidad, el que nos manifiesten qué tipo de profesionales necesitan y demandan y qué competencias, desde el punto de vista de las familias, son relevantes y necesarias para una respuesta educativa adecuada e inclusiva hacia sus hijos e hijas.

1. Fundamentación teórica

La diversidad de personas que forman nuestra sociedad es una realidad cada día más visible. Las políticas educativas que se han ido desarrollando en los últimos años apuestan por la integración e inclusión educativa para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (Hotulainen y Takala, 2014). El incremento de personas con discapacidad en nuestra sociedad y en la escuela, y la necesidad de desarrollar procesos de socialización e inclusión ponen de relieve la perspectiva de las familias antes las circunstancias que están aconteciendo en nuestro contexto en relación a sus hijos e hijas.

Cuando nos referimos a las perspectivas de las familias ante la discapacidad, las investigaciones hacen referencia al término de calidad de vida en las familias, ello supone analizar el impacto que la discapacidad puede tener sobre la vida de la familia y los roles que éstas deben desempeñar para que dicha calidad de vida de las personas con discapacidad sea lo mejor posible. Este enfoque centrado en la familia supone darle importancia al apoyo natural que los propios familiares pueden proporcionar hacia el niño o la niña con discapacidad (Verdugo, 2000)

En torno a esta idea, encontramos investigaciones de gran relevancia que resaltan la importancia de la inclusión escolar como idea, filosofía, actitud propia de los profesionales relacionados con la educación y como única posibilidad para atender a la

Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

diversidad del alumnado, entre ellas están las aportaciones de Aiscow (2013 a y b), Dyson, Farrerl y Hutcheson (2004), Kungelmas, (2001), Clough y Corbett (2000), en todas ellas se remarca la necesidad de políticas educativas que apuesten por el alumnado con necesidades educativas especiales dándole una respuesta centrada en sus propias demandas y las de sus familiares partiendo de su derecho a la educación (Declaración de Salamanca, 1994).

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2012) entiende y así lo reclama al Gobierno y al Parlamento la aprobación de una ley general de protección a las familias, que tenga en cuenta sistemáticamente las situaciones de discapacidad e incremente los apoyos cuando éstas se produzcan, para que se dé una atención individualizada a cada familia no solo en los aspectos educativos sino también sociales, culturales y económicos.

Cuando hablamos de las familias con un hijo o hija con discapacidad debemos tener en cuenta que existen rasgos generales que se dan en todas, sin olvidar que cada familia es diferente y tiene sus propias características por lo que cada una tiene su propia perspectiva, actitud y respuesta a esta situación que se ha dado en sus vidas (Cunningham y Davis, 1988; Floyd, Singer, Powers y Costigan, 1997; Glidden y Johnson, 1999; Rolland, 1994).

Las familias tienen su propia visión de las características que deben tener los profesionales que cada día intervienen en las escuelas con sus hijos o hijas. Sin embargo, en la literatura existen diferentes visiones ante los principales aspectos que debe tener un maestro de Educación Especial de nuestro tiempo. Según Gallego y Rodríguez (2007), se dan posturas enfrentadas ante la formación que deben tener dichos profesionales ya que por un lado, encontramos aquellos que consideran que la formación debe estar centrada en el déficit y, por otro, encontramos aquellos que explican que esto conlleva la etiquetación y la segregación de dicho alumnado.

No se puede cuestionar que los principios de la escuela inclusiva suponen una verdadera reestructuración de los sistemas tradicionales de formación del profesorado de educación general y especial. La propuesta de un sistema único de enseñanza conlleva abandonar la separación entre la formación del docente de educación especial y del general Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

debiéndose dar una retroalimentación entre ambos (Grau, 2005). Esto supone que la formación del docente de educación general tiene que ser más especializada para poder atender a la diversidad del alumnado y, a su vez, la formación del de educación Especial debe ser más general, en el sentido en que pueda trabajar en todos los contextos posibles (Baker y Zigmond, 1995), además de que ambas lleven el aprendizaje de estrategias de colaboración y trabajo en equipo para la coordinación responsable y efectiva dentro de un único sistema (Ainscow, 2009).

Sin embargo, Echeita (2006) considera que una educación para la inclusión o una educación sin exclusiones no puede prescindir de los profesores especialistas y, por tanto, admitir la conveniencia del desarrollo de programas de formación específicos para sus profesionales. La razón es que las necesidades de los alumnos y alumnas son específicas y necesitamos tener la formación adecuada para atenderlas.

Ainscow (2013a) considera que uno de los principales factores a favor de la inclusión escolar debe ser la consideración de que las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje, lo que conlleva un trabajo de colaboración entre los diferentes profesionales y una actitud favorable ante la respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Esto implica una formación rica en sensibilización y conocimientos en los principios de la escuela inclusiva.

Para ello, como señala Arnáiz (2003), es recomendable una formación inicial donde se desarrollen contenidos de formación científica y pedagógica basada en una concepción del profesor como profesional reflexivo, práctico y crítico, donde las prácticas fueran un componente vertebrador de la formación, y los contenidos referidos a las diferencias individuales y socioculturales estuvieran suficientemente representados. Una formación, por tanto, en la que el docente reflexione e investigue para satisfacer las necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas (Gallego y Rodríguez, 2007).

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) en su estudio sobre la formación de los docentes de Educación Especial considera que el 75% de los países que han participado en su proyecto presentan algún tipo de niveles o competencias básicas para los docentes y que Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

las destacadas por la mayoría de los países como relevantes en el desarrollo de la práctica inclusiva incluyen:

- Reflexión sobre el propio aprendizaje y la continua búsqueda de información para hacer frente a los retos y fomentar la práctica innovadora.
- Atención al bienestar de los alumnos y alumnas responsabilizándose para dar respuesta a todas las formas de aprendizaje y atendiendo a todas las necesidades, garantizando una ética positiva y unas buenas relaciones personales.
- Colaboración con otros (profesionales, padres, etc.) para evaluar y planificar un currículo que responda a las diversas necesidades de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta la igualdad y los derechos humanos.
- Empleo de diversos métodos de enseñanza “inclusiva” y el trabajo en equipo e individual según los objetivos de aprendizaje, la edad de los alumnos/as y su capacidad/nivel de desarrollo y evaluando el proceso de aprendizaje y la eficacia de los métodos usados. Abordar el aprendizaje de las lenguas en contextos multilingüísticos y valorar la diversidad como fuente de recurso.

En este artículo nos planteamos que existen investigaciones, como las citadas anteriormente, en las cuales se hace referencia a la necesidad de un cambio en la formación de los profesionales por la evolución hacia una escuela inclusiva, pero ¿qué piensan las familias sobre la formación de los docentes que se dedican a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales?, ¿qué factores consideran ellas mismas que debe tener un profesional que atienda a su hijo o hija en la escuela?, ¿qué características deben estos especialistas? A veces, olvidamos la voz de las familias en nuestras investigaciones, no obstante, son un informante clave en los procesos educativos y un elemento fundamental en el desarrollo global de cada niño y niña.

2. Metodología

La investigación que hemos realizado se fundamenta en la metodología cualitativa (Flick, 2004; Johnson y Christensen, 2004; Ruíz, 1996), en ella participaron 60 familias que

tienen hijos e hijas con discapacidad, el 70% escolarizado en alguna etapa educativa y el 30% en periodo posterior a la escolarización.

El trabajo de investigación que presentamos tiene sus raíces en el derecho de todos los niños y niñas a la educación, apostando fielmente por una educación en la cual la diversidad sea una característica positiva y no una “excusa” para la exclusión. Desde esta perspectiva inclusiva que impregna nuestra investigación necesitamos tener en cuenta al principal agente socializador en el proceso: la familia. Por tanto, se trata de un trabajo que une dos grandes temas actuales la familia y la discapacidad, de forma que, en nuestro caso, pretendemos “analizar las perspectivas de las familias con hijos e hijas con discapacidad sobre los aspectos que deben tener en su formación los futuros docentes de Educación Especial”. En este sentido, los objetivos específicos planteados son:

- Determinar, según la familia, las características del niño/a con necesidades educativas especiales.
- Conocer la opinión de las familias ante la formación de los profesionales de Educación Especial
- Determinar las competencias profesionales que este profesorado debería tener.
- Indicar algunas propuestas para el profesorado futuro de esta especialidad en su formación inicial.

2.1. Identificación y selección del caso

En la investigación describimos e interpretamos la realidad de las familias con hijos e hijas con discapacidad, su perspectiva ante la inclusión social y educativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. La selección de los casos fue realizada por profesorado universitario, equipos de orientación educativa y maestras de educación especial de centros de Educación Infantil y Primaria y centros específicos. Seleccionamos casos que se prestaron a participar dentro de los contactos establecidos por las propias investigadoras, siendo relativamente sencillo puesto que la muestra procedía de diversas asociaciones y centros a los que las investigadoras tenían acceso directo. El contacto inicial se realizó directamente, primero, se les explicó que el objetivo del estudio y Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

posteriormente, se les propuso su participación en el mismo a través de una entrevista presencial. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 30 minutos por persona. Los entrevistados fueron previamente entrenados en la aplicación del instrumento. El número total de familias que han participado han sido 60. Por otro lado con algunas familias se han realizado diferentes grabaciones para una observación más completa de sus respuestas y lenguaje corporal.

2.1.1. Recogida y análisis de datos

Los instrumentos fueron seleccionados teniendo en cuenta el carácter cualitativo de nuestra investigación determinando que estos debían ser:

- Entrevistas semiestructuradas: se realizaron a diferentes miembros de las familias. El número total fue de 60.
- Análisis de documentos: se analizaron los diagnósticos del alumnado y aquellos informes aportados de las familias o reseñados por las mismas por la importancia que ellos mismos le dieron.
- Registros observacionales. Llevamos a cabo un diario observacional de cada una de las entrevistas y de los videos realizados (5 entrevistas fueron grabadas).

El análisis de los datos se realizó a través de un sistema de categorías, buscando hacer descripciones que reflejasen las percepciones de los participantes. Para la elaboración de dichas categorías se siguió un proceso de codificación recurrente, que ni es propiamente inductivo ni deductivo, sino un término intermedio entre ambos. A partir de dominios básicos, de forma inductiva, se han ido desarrollando las categorías. Llegamos a tres grandes categorías o dimensiones las cuales incluían múltiples subcategorías, centrándonos principalmente en la formación de profesionales. Estas nos ayudaron a realizar la descripción de los resultados contrastando la información substraída a través de los diferentes instrumentos, llegando a las conclusiones del estudio que mostraremos más adelante. Estas categorías o dimensiones son:

Tabla 1: Definición de categorías y subcategorías

Tabla 1: Definición de categorías y subcategorías		
CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
DATOS DEL HIJO/A	EDAD TIPO DE NECESIDAD QUE PRESENTA	Se intentaba conocer algunos datos de los hijos o hijas de los entrevistados en relación con aspectos individuales (edad, tipo de necesidad que presenta...)
FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL	IDEAS NIÑOS Y NIÑAS	Se recogen las ideas, los conceptos a tener sobre los niños y niñas.
	FINALIDAD DEL TRABAJO CON ESTOS	Objetivos y finalidades del trabajo de los profesionales en relación con el trabajo a desarrollar
PROPUESTA FORMATIVA	COMPETENCIA CIENTÍFICA	Se relaciona con el conocimiento y la gestión del mismo, tanto en el área de educación como en las áreas, materias y módulos curriculares. Conocimientos sobre la propia discapacidad, “enfermedad, Análisis previo, las causas, el diagnóstico y respuesta educativa, ya sea de carácter general o en un tema concreto.
	COMPETENCIA INTRA E INTERPERSONAL	Se refiere a la propia forma de ser de la persona y a la forma de bien tratar a los demás, a través de habilidades personales, de la acción tutorial, la orientación y la gestión y promoción de valores. Trato hacia los alumnos/as y empatía
	COMPETENCIA DIDÁCTICA	Se centra en enseñar, prestando atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la gestión del mismo. Esta competencia se operativiza en las programaciones, didácticas específicas de áreas, materias y módulos,

		atención a la diversidad, gestión de aula, recursos y materiales didácticos y evaluación de los alumnos. Estudiamos la vocación, paciencia, entusiasmo, optimismo y las Propuestas didácticas
	COMPETENCIA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA	La asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos fundamentales. Se analiza la relación con el alumnado, derechos e Integración.
	La asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos fundamentales. Se analiza la relación con el alumnado, derechos e Integración.	a-Atención a la familia b- Colaboración con la familia

3. Resultados

Para comprender mejor las características que deben tener los profesionales de Educación Especial que nos han explicado las familias, hemos analizado algunos datos referentes a los niños y niñas que hemos estudiado.

En cuanto al tipo de necesidad de los niños y niñas nos encontramos con un 5,4% con Trastorno Generalizado del Desarrollo, el 21,62% con Síndrome de Down, el 8,1% con enfermedades raras, con discapacidad motórica el 32,43%, con discapacidad Intelectual el 8,1%, con Altas Capacidad, Déficit visual, Dificultades de Aprendizaje y Trastorno del Espectro autista 2,7% y el 10,81% con Trastorno con déficit de Atención e Hiperactividad.

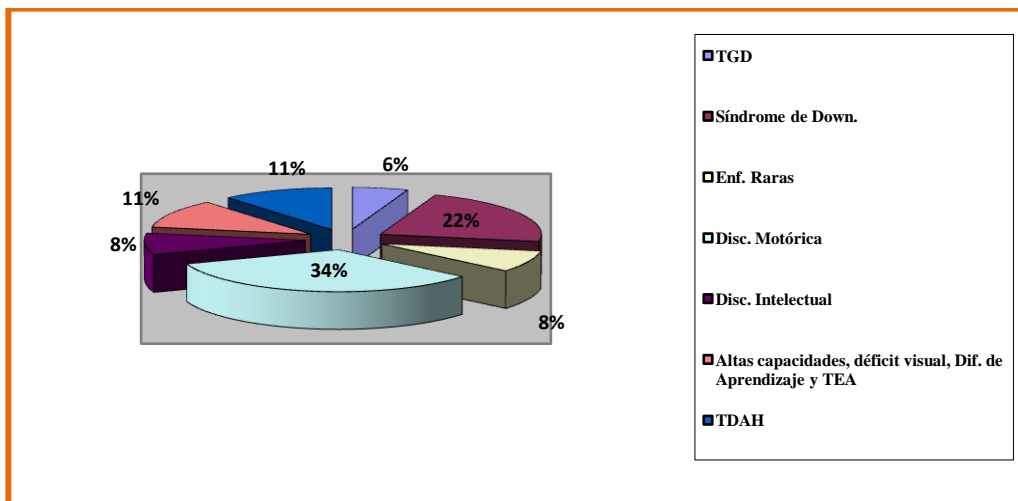


Gráfico 1. Porcentaje de alumnado por tipo de necesidad educativa especial

Por otra parte, es importante saber la edad de los niños y niñas que tienen las familias que hemos estudiado. Podemos ver los porcentajes en el siguiente gráfico:

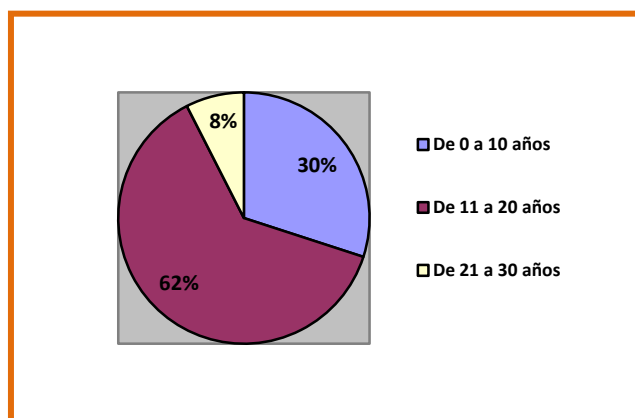


Gráfico 2. Edad de los niños y niñas

A través de la recogida de datos, nos interesaba conocer la opinión de los padres y madres sobre las competencias necesarias y la formación de los maestros y maestras de Educación Especial que van a trabajar con sus hijos/as o con otro alumnado con necesidades parecidas y para ello les pedimos sugerencias, deseos...

Antes de dar propuestas concretas e ideas sobre esta respuesta educativa, muchos son los padres que nos hacen reflexionar sobre estos niños y niñas, sobre su concepto, expectativas... puesto que ello va a condicionar las propuestas formativas y las Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

competencias necesarias que cada uno de nosotros deberíamos tener y desarrollar en el día a día de trabajo con este alumnado.

Por ello, con esta finalidad, en las entrevistas, observaciones y análisis de documentos se recogen reflexiones sobre el concepto que debemos tener sobre estos niños y niñas *“Los niños no son máquinas ni juguetes, que cuando están rotos se tiran o paso de ellos. Los niños sienten y padecen (E.1) y además independientemente de sus necesidades resaltan su individualidad porque todos no somos iguales”*. (E.2) y nos recuerdan cómo tenemos que verlos y reconocerlos desde la “normalidad”, sin centrarnos solo y definirlos desde sus problemas, sino contacto con las potencialidades que todos tienen, tenemos, y asumiendo que no siempre son ellos los que aprenden sino que *la pregunta sería ¿qué podemos aprender de ellos?’’* (R.O.1). Nos indican que no debemos definirlos desde sus limitaciones sino que como todos y todas tenemos una serie de derechos que hay que respetar: *Respetar sus derechos y su dignidad en todos los ámbitos. (E.46)*

Estos padres, en relación con la anterior subcategoría nos hacen hincapié y nos indican algunos de los objetivos, finalidades que debemos tener en relación con el trabajo con estos niños y niñas. El maestro que trabaja con ellos debería tener presente y plantearse como finalidad a alcanzar en su trabajo algunas ideas que nos concretan los padres y madres:

- Respeto y respuesta a las necesidades de los niños/as: *Todos ellos necesitan algo y debemos responder ante sus necesidades (E. 37). Saber dar respuesta a cualquier necesidad y no juzgar sin conocer las razones (E.5)*
- Demostrar las potencialidades que todos tenemos: *Hacerles ver que ellos son importantes y capaces de hacer lo que se propongan a pesar de su discapacidad (E.45). Ver el potencial que tienen, lo que ellos nos ayudan a los demás, a la sociedad: sensibilidad, a prestar ayuda, a estar pendientes a las necesidades de los demás...etc. (E.25)*
- Valorar el esfuerzo de los niños y niñas. *Lo primero que debéis aprender es valorar el esfuerzo que realizan los niños con este tipo de problemas para realizar cualquier cosa (E.43)*

- Tratarlos como uno más, en un planteamiento inclusivo y normalizador. *Pues que tratéis a los alumnos con alguna discapacidad como uno más, intentando ayudarle en todo lo posible e intentando paliar sus necesidades (R.O.2)*
- Individualizar en los planteamientos y respuestas educativas. *Individualizar y tratar a la persona (E.8)*

A partir de estas reflexiones previas que de alguna manera nos definen e indican algunas de los planteamientos que estos padres tienen, sí recogemos propuestas, ideas y sugerencias que nos aportan respecto al ámbito profesional de estos futuros profesores, sería necesario preguntarnos el ¿cómo debería ser la formación para conseguir los anteriores propósitos? ¿qué competencias deberían adquirir y tener el alumnado, futuros maestros para lograr una respuesta adecuada a sus hijos e hijas?

Las competencias, según las define la European Agency for Development in Special Needs Education (2011), se perciben como un desarrollo continuo de estudiantes de formación inicial y de docentes que muestran una progresión en la consecución de ciertas habilidades para hacer frente a situaciones diversas. Como tal, son tanto la base de la formación inicial docente, como de la permanente.

En este caso las vamos a clasificarlas siguiendo la denominación propuesta desde el modelo europeo¹:

A. Competencia Científica. Se relaciona con el conocimiento y la gestión del mismo, tanto en el área de educación, como en las áreas, materias y módulos curriculares.

¹ La tendencia existente en diversos estudios e informes que desde el año 2000 se han ido generando sobre la profesión docente en Europa por diferentes organismos (Comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas). En dichos estudios e informes se considera que las competencias incluyen saberes o conocimientos (saber) habilidades, conocimientos prácticos y destrezas aplicativas (saber hacer), valores, actitudes y compromisos personales (saber ser y estar) y su uso funcional e integrado en contextos variados para resolver los retos profesionales.

Tabla 2: Competencia Científica

Tabla 2: Competencia Científica	
Conocimientos	El área, la materia y/o el módulo de la especialidad. Teoría, filosofía e historia de la educación. <u>Características físicas, psíquicas y sociales de los alumnos.</u> Método científico, gestión del conocimiento y procedimientos y métodos de investigación. Términos conceptuales, procedimientos y modalidades de aprendizaje y formación permanente.
Capacidades	Pensar, analizar, sintetizar y memorizar Argumentar, relacionar, interpretar e investigar. Integrar y construir conocimiento. Reflexionar, seleccionar y decidir.
Habilidades y destrezas	Búsqueda, tratamiento, valoración, asimilación, integración y uso de la información y el conocimiento. Reflexión, investigación y creación de conocimiento. Concentración y atención. Evaluación de los conocimientos propios.
Actitudes	<u>Abiertas y favorables hacia el saber acumulado y los nuevos avances.</u> Para reconocer las imperfecciones y dificultades Para afrontar el riesgo necesario que requiere el avance científico y la curiosidad
Comportamientos	<u>Leer, escuchar y ver aquellas informaciones de tipo científico sobre el área, materia o módulo correspondiente.</u> Observar, conocer y participar en experiencias de reflexión, investigación y creación de conocimiento en el campo de la educación.

En estas subcategorías se han recogido aportaciones derivadas de aquellas reflexiones que hacen referencia a necesidades formativas concretas o amplias, pero siempre relacionadas con las necesidades de sus hijos e hijas. En concreto son 8 (13,3%) las familias que hacen estas indicaciones, en general *lo más importantes para los padres y familiares en general, es la buena formación de los profesionales que atienden a nuestros hijos (E.46)*; Entre las otras respuestas sí podemos diferenciar varias aportaciones ya más concretas:

Dentro, como podemos comprobar en la tabla anterior², de esta competencia, los padres han destacado:

- Conocimientos sobre la propia discapacidad, “enfermedad”. *Hay que tener conocimientos de la discapacidad que tenga el niño y en segundo lugar, individualizar y tratar a la persona.” (E.8). Pues desde mi punto de vista lo principal es conocer muy bien la enfermedad, (E.52)*
- Necesidad de una mayor formación en el análisis previo, las causas, el diagnóstico. *Pero creo que es súper importante, primero que conozcáis el porqué de los problemas de los niños (E.22)*
- Propuesta formativas en relación con la respuesta educativa, ya sea de carácter general o en un tema concreto. *Saber dar respuesta a cualquier necesidad y no juzgar sin conocer las razones. Más formación en materia de socialización. (E.5). Que busquéis información, busquéis estrategias, actividades (E.44). Yo por lo de mi hijo, el habla. Que se trabajara más en eso y se le dedicarían más hora. Que os formasen para eso también (R.O. 4)*

Pero para estos padres los objetivos y consideraciones antes indicadas no se consiguen solo desde la formación, desde una competencia científica del profesorado, no es suficiente, hay unos elementos que en general se destacan y que ellos ven necesarios, incluso por encima de los anteriores, si cuantificamos el número de veces que se indican en las entrevistas y registros observacionales.

B. Competencia intra e interpersonal. Se refiere a la propia forma de ser de la persona y a la forma de bien tratar a los demás, a través de habilidades personales, de la acción tutorial, la orientación y la gestión y promoción de valores.

² Se han subrayado y resaltado aquellos ítems relacionados con esta competencia que se pueden observar en las respuestas de las familias.

Tabla 3. Competencia intra e interpersonal

Competencia intra e interpersonal	
Conocimientos	Técnicas y estrategias para la transmisión y presentación eficaz de conocimientos e información. Capacidades y limitaciones propias. La legislación vigente al respecto. Las tareas propias del tutor. Estilos de aprendizaje de los alumnos. Técnicas de mediación. Técnicas, procedimientos, materiales y recursos de orientación.
Capacidades	<u>Comunicación.</u> <u>Escucha.</u> <u>Autocrítica.</u> <u>Empatía.</u> Trabajo en equipo. Relacionarse y generar un clima de confianza. Disciplina y compromiso.
Habilidades y destrezas	Utilizar diversos códigos y medios de comunicación. Desarrollar y transmitir habilidades sociales. Hablar en público con eficacia. Crear un clima de respeto y confianza. <u>Tutorizar y orientar a personas.</u> <u>Motivar a los demás.</u> Mediar en conflictos.
Actitudes	Disposición al cambio y a la innovación. <u>Escucha activa y actitud optimista.</u> <u>Cercanía al alumno y su entorno.</u> <u>Abiertas y receptivas.</u> Integradoras de la diversidad cultural y social del alumnado.
Comportamientos	Favorecer la integración de los padres y madres en la vida escolar. Ser sensible ante los sentimientos y las emociones de los alumnos. <u>Tutorizar, orientar y acompañar de forma individualizada.</u> Actuar como referencia de asesoramiento institucional y pedagógico. Fomentar actitudes participativas que favorezcan el aprendizaje.

Dentro de esta competencia estos padres nos destacan elementos relacionados con la forma de tratar a los demás, a los chicos y chicas y resaltan la necesidad de empatizar tanto con las familias como con el propio alumnado:

Continuando con la importancia que los entrevistados dan a esta competencia, la mayoría nos indican algunos elementos de relación con sus hijos e hijas, comenzando por el cariño hacia ellos y ellas. Lo *principal es querer a los niños (E.1), quererlos mucho* Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

principalmente. Darles cariño y comprensión (E. 10). Para tratar con estos niños hay que tener mucha paciencia, no se trata de esperar, se trata de valorar cada pequeño detalle y tener vocación por lo que hacemos.(E.9). Hay que... en segundo lugar, individualizar y tratar a la persona. (E.8).

Dentro de esta competencia que nos reflexiona sobre la importancia de la convivencia, un elemento que los padres han destacado en numerosas ocasiones es la “empatía”, el ponerse en el lugar de... (R.O. 4,5)

Y que os pongáis en la situación y que habrá niños nerviosos y traviesos y trastos pero quizás otros tienen un problema, y no es por falta de educación o porque es un mal educado, ¿Sabes...?. Yo lo que pido, y sé que algunos lo hacéis eh, es que sepáis empatizar con los niños y que de ustedes depende muchas cosas. (E.22).

Sobre todo ser personas muy cercanas a nuestra situación y ponerse en primera persona en muchos aspectos. (E.29).

C. Competencia didáctica. Se centra en enseñar, prestando atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la gestión del mismo. Esta competencia se operativiza en las programaciones, didácticas específicas de áreas, materias y módulos, atención a la diversidad, gestión de aula, recursos y materiales didácticos y evaluación de los alumnos.

Tabla 4. Competencia Didáctica

Competencia Didáctica	
Conocimientos	Diseño de propuestas didácticas contextualizadas para el aprendizaje. Didáctica específica del área, materia y/o módulo correspondiente. Organización espacial y temporal de los contextos. Modelos de gestión de aula.
Capacidades	Programar. Experimentar. Potenciar, estimular y motivar hacia el aprendizaje. Relacionar y seleccionar. Innovar. Evaluar.

Habilidades y destrezas	Facilitar el aprendizaje activo del alumno de manera individual y en grupo. Combinar recursos, materiales, relaciones y contactos de forma eficiente. Organizar los grupos de alumnos, de manera eficaz, ante cualquier propuesta. Diseñar y resolver situaciones didácticas de manera exitosa.
Actitudes	Ayuda a los alumnos a construir sus propios esquemas de conocimiento. <u>Escucha y paciencia con el tiempo que precisa cada alumno.</u> Para que los alumnos se inicien en el pensamiento crítico. <u>Entusiasmo y optimismo pedagógico.</u> Interés por estar a la vanguardia educativa e innovar.
Comportamientos	Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje por competencias. Programar el área, materia y/o módulo correspondiente. Realizar tareas adaptadas al grupo de alumnos. Dar respuesta a la diversidad. Utilizar metodologías innovadoras. Diversificar las estrategias, métodos y materiales de aprendizaje. Sensibilizar sobre la importancia del manejo sistemático de información. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Evaluar los componentes del proceso educativo y el aprendizaje.

Incluimos en esta categoría, como principio de toda la competencia didáctica, la necesidad de vocación por parte de este profesorado. Son numerosos los padres que así nos lo indican, resaltando su importancia:

Pero la verdad que creo que esto es una profesión de vocación, y debe ser así para que esto funcione... si no mal vamos. Y ya está. (E.22).

Que no lo cojan como una rutina, si no que sigamos con la misma ilusión. (E.10)

Otro de los rasgos muy destacados y que se relacionan con las actitudes encuadradas en esta categoría es la paciencia. Un número amplio de entrevistados (22%) destacan la “paciencia”, la humanidad...

Principalmente, una persona que quiera dedicarse a esto tiene que tener mucha paciencia y debe implicarse muchísimo. (E.3).

Calidad humana e implicación. Paciencia que es un proceso lento. (E.13). Mucha paciencia y comprensión. (E.21).

Debe existir calidad humana y más cuando estamos tratando con niños ya que todos ellos necesitan algo y debemos responder ante sus necesidades. (E.37).

Decir que debéis de ser pacientes, tener dedicación, ilusión y positividad en todo momento, mirando siempre la parte buena de las cosas. (E.51).

Que nunca pierda la ilusión y la dedicación a los niños. Que no lo cojamos como una rutina, si no que sigamos con la misma ilusión. Deberíamos tener paciencia y quererlos mucho principalmente. Darles cariño y comprensión (R.O.4)

Ya más en concreto si nos referimos a aportaciones sobre la enseñanza, la metodología, solo uno de los padres nos hecho alguna indicación al respecto, no sabemos si es por desconocimiento, desconexión con la realidad escolar, confianza...

Aprender a trabajar más con los niños y niñas en sus clases, ya que si están escolarizados en un centro ordinario es porque necesitan estar en su aula, con sus compañeros (E.33)

D. Competencia en gestión de la convivencia.

La asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos fundamentales.

Tabla 5. Competencia en gestión de la convivencia

Competencia en gestión de la convivencia	
Conocimientos	Promoción de la convivencia. Gestión de conflictos y control de la convivencia. <u>Derechos y deberes de los alumnos.</u> Mediación.
Capacidades	<u>Empatía.</u> <u>Saber escuchar.</u> <u>Equidad.</u> <u>Tolerancia.</u> Asertividad. Afectividad para resolver situaciones.
Habilidades y destrezas	Mantener el liderazgo favoreciendo el entusiasmo, el interés y el esfuerzo. Prever, gestionar y resolver conflictos o problemas.

	<p>Crear un clima emocional y afectivo adecuado. Dinamizar grupos y crear ambientes de respeto mutuo y de confianza. Detección precoz de situaciones problemáticas. Respuesta ajustada.</p>
Actitudes	<p>Mejora y relativización de los problemas. Tolerancia y respeto ante cualquier manifestación. Fomento de un clima de convivencia adecuado. Intervención rápida ante una situación problemática. <u>Integración y no discriminación.</u></p>
Comportamientos	<p>Actuar con seguridad en la toma de decisiones. Prestar atención a las alteraciones que puedan producirse en la convivencia. Establecer normas. Comprobar el cumplimiento de las normas establecidas. Llegar a acuerdos reeducativos.</p>

En esta competencia incluimos también las competencias personales pero relacionadas con el profesorado y su relación con los niños y niñas, la asunción de su profesión:

Yo pienso que un profesor/a, y una de educación especial todavía más, sobre todo tienen que tener humanidad y que les guste su trabajo. Porque yo entiendo que es un trabajo duro, porque lo es. (E.16)

Amor por esta carrera,... Pero la verdad que creo que esto es una profesión de vocación, y debe ser así para que esto funcione... si no mal vamos. Y ya está. (R.O. 5)

Debéis amar vuestro trabajo así podréis ser felices y nuestros hijos también lo serán (E. 24)

Seamos comprensivos con los niños, no achaquemos nuestros problemas con quien más nos necesitan para desarrollar su aprendizaje, y sobre todo que tratemos a todos nuestros alumnos por igual. (E.38)

Que los queráis mucho, que os sintáis realizados y felices en vuestro trabajo, pues vais a recibir mucho más de lo que dais y de eso podéis estar seguros. (E. 46)

Además de las indicaciones anteriores que nos hacen referencia a la tolerancia, respeto, en la presente competencia se indica la necesidad de tener en cuenta los derechos y deberes del alumnado, así como la necesidad de tener una actitud activa respecto a la integración y no discriminación (R.O, 1,3,5). Estas son premisas que nos proponen algunos padres:

Que se contemplaran siempre las necesidades de las personas con necesidades especiales. Respetar sus derechos y su dignidad en todos los ámbitos. (E.6)

Lo que me gustaría principalmente es que luchéis por la integración...yo entre integración e inclusión no distingo para mi es lo mismo...por eso que luchéis por ello, aunque se que costara. (E.49)

E. Competencia social-relacional. Centrada en las relaciones sociales entre personas y la participación en comunidad, a través de la gestión correspondiente.

Tabla 6. Competencia Social-relacional

Competencia Social-relacional	
Conocimientos	Dominio del lenguaje verbal. <u>Escucha activa.</u> <u>Escucha empática.</u> Expresión corporal para la comunicación. Control de la ansiedad. Estrategias de organización y gestión de la educación que posibiliten la interacción efectiva.
Capacidades	Observar y analizar. <u>Sintonizar.</u> <u>Relacionarse.</u> Contextualizar y jerarquizar. Interpretar, motivar e implicar.
Habilidades y destrezas	<u>Manejar adecuadamente relaciones interpersonales.</u> Ser emocionalmente inteligente.
Actitudes	<u>Empatía.</u> <u>Asertividad.</u> <u>Comunicación.</u> Introspección y reconocimiento de los puntos débiles y fuertes. Ecuanimidad e imparcialidad.
Comportamientos	<u>Tratar correctamente a todos los miembros. Compartir, llegar a acuerdos, ofrecer ayuda, dar y recibir consejos.</u>

	<p>Mostrar justicia, imparcialidad y objetividad en las relaciones con los alumnos.</p> <p><u>Fomentar y coordinar la participación de madres, padres y alumnos en la vida del centro.</u></p> <p>Participar, apoyar y entusiasmar, creando un ambiente participativo y de aprendizaje activo.</p>
--	--

Esta competencia, en este caso, se refiere a las relaciones con las familias. Son numerosos los padres que en estas entrevistas y observaciones nos hacen ver la necesidad de una mayor atención al ámbito familiar, a una colaboración más estrecha con estos. Las respuestas obtenidas podemos clasificarlas en dos sentidos:

a) Atención a la familia

En este apartado se recogen aquellas demandas que hacen las propias familias en relación con atención, comprensión, ayuda, empatía...

Es necesaria la ayuda al niño y a la familia.(E.7)

Ser muy pacientes, dedicarles mucha atención y muchísimo cariño para los niños y para los familiares porque cuando nace un niño especial también nace una familia especial. (E.29)

En mi opinión pienso que se debería aprender mejor a tratar con los padres, porque hay algunos casos... que el mío no ha sido, pero me lo han contado, que han sido tratados con frialdad. Yo quiero decir que deberías pensar en nosotros, y poneros en nuestro lugar, porque yo no he pedido esto, sino que me ha tocado así, así qué intentar comunicaros con nosotros, darnos cariño y comprensión, porque los padres en esos momentos nos sentimos muy aturullados, y necesitamos un apoyo para afrontar lo que nos ha tocado, una ayuda en los momentos en la que nos venimos "abajo". (E.39)

Personalmente pienso que le futuro profesorado de Educación Especial debería a aprender a trabajar más con los niños y niñas en sus clases, ... y sobre todo mostrar comprensión a la familia. (E.33)

b) Colaboración con la familia

Tenemos que indicar que solo tres familias (5%) nos han demandado propuestas colaborativas respecto a la familia.

Aprender a trabajar no solo con el niño sino también con las familias, para que así el trabajo que se realice en el colegio sea más continuo y este en la misma línea el trabajo que se realiza en el colegio y en casa.(E.14)

Que trabajéis directamente con la familia y conjuntamente con ella (E. 47)

Que busquéis en los padres a vuestros cómplices en la relación con los alumnos, nuestra ayuda y apoyo es indispensable, en definitiva que contéis con nosotros. La mayoría sabremos valorar y reconoceremos lo importantes que es vuestra labor para todos. (E. 46)

La Eurydice European Unit (2002, 2003) señala otras competencias necesarias en la profesión docente:

- F.** Competencia organizativa y gestión del centro
- G.** Competencia en trabajo en equipo
- H.** Competencia en innovación y mejora
- I.** Competencia lingüística
- J.** Competencia digital

Estas competencias no se han recogido ni analizado puesto que ninguno de los padres y madres entrevistados hacen mención o indican propuestas relacionadas con alguna de ellas.

CONCLUSIONES

La inclusión escolar es hoy un objetivo a alcanzar en todos los sistemas educativos. Cada día se hace más presente los derechos humanos del niño (Declaración de Salamanca, 1994) lo que conlleva dar a cada uno una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. Uno de los grandes implicados en esta lucha por la igualdad de

Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

oportunidades es la familia. Sin duda alguna en esta investigación hemos podido comprobar que debemos escuchar a las familias porque ellas son un recurso informativo para atender a la diversidad de nuestro alumnado.

Las familias reclaman que los profesionales de la educación, concretamente, los que se dedican a la Educación Especial deben tener expectativas ante todo el alumnado y no limitar las capacidades de un niño y niña por sus creencias y suposiciones. Las familias consideran de gran importancia que se reconozca la individualidad del ser humano desde el derecho a la educación en igualdad para todos (Jiménez y Vilà, 1999). Tal y como esclarece Ainscow (2007) la educación de niño o niña está expuesta a la organización de los recursos pero también a las actitudes del docente. Es importante para las familias que los docentes se centren en las potencialidades de los niños y niñas como motores para atender a la diversidad y conseguir un desarrollo óptimo de la persona (Echeita, 2006).

Las familias demandan que el profesorado tenga respeto y sepa dar respuesta a las necesidades de todo su alumnado, que se le dé una educación digna a sus hijos e hijas, que la formación de los docentes sea adecuada y específica. Hay estudios, Ainscow (1995) que muestran esta perspectiva de la formación del maestro de Educación Especial, estudios que hacen referencia a la importancia de una formación adecuada y especializada a las necesidades del alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Tal y como hemos visto, para crear una escuela inclusiva debemos tener profesionales formados, como dicen las familias, en todos los ámbitos (Echeita, 2006). Los maestros y maestras, según las familias, deben potenciar los aspectos positivos del alumnado, valorar los esfuerzos de los niños y niñas y tratarlos desde una perspectiva inclusiva y normalizadora utilizando estrategias educativas adecuadas a cada cual (López Melero, 2004) y nuevas metodologías didácticas que contribuyan al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente en cada caso (Pujolas, 2001).

Partiendo de estas primeras conclusiones que subyacen de esta investigación, hemos podido llegar a la conclusión de la importancia que tiene para las familias el desarrollo de las competencias científica, intra e interpersonal, social-relacional y didáctica EURODYCE (2002) en los docentes que atienden a sus hijos e hijas, alumnado con necesidades educativas especiales.

Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

De esta forma, llegamos a dilucidar que es fundamental para las familias que el profesorado tenga formación en conocimientos relacionados con la propia limitación o discapacidad, su diagnóstico y respuestas educativas para atender a las necesidades que derivan de la misma.

En relación a la competencia intra e interpersonal, las familias esperan que la formación de los profesionales contenga aspectos relacionados con estrategias que remarquen actitudes tales como la empatía, la paciencia o el afecto hacia el otro (Ainscow, 2013).

La competencia didáctica es muy remarcada por las familias que cuanto a la importancia que tiene la vocación en la formación de maestros y maestras. Las familias consideran que los docentes que atiendan a sus hijos e hijas en las escuelas deben ser vocacionales porque este hecho produce la motivación hacia la búsqueda de mecanismos que den respuesta a las necesidades del niño o niña.

La competencia en gestión de la convivencia es resaltada por los padres en el aspecto relacionado con el derecho a la educación del niño y niña. Los estudios realizados en torno a la escuela inclusiva resaltan este hecho como principio básico de una educación para todos (Declaración de Salamanca, 1994).

La competencia social y relacional es fundamental para las familias. Estas, de acuerdo con estudios como Ainscow, 2009, 2013a y b; Ryan, 2006 y Parrilla, 2004, consideran que la colaboración familia-docente debe ser estrecha de tal forma que ambos trabajen remando hacia un mismo destino.

La formación de maestros y maestras de Educación Especial es un factor más en el arduo camino de conseguir una escuela inclusiva que atienda a la diversidad de todo nuestro alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. Extraído de <https://www.european-education.eu>

Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

[agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf](http://agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf) Consultado el 20/04/2014

- Ainscow, M. (1995). *La formación del profesorado para una escuela inclusiva*. Ponencia presentada en la XXII Reunión Científica de la Asociación Española para la Educación Especial.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research Special Education Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M. (2009). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21.
- Ainscow, M. (2013a). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub, 146-159.
- Ainscow, M. (2013b). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth & Y. Solomon (eds.). *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda*. London: Routledge, 77-89.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Baker, J.M., and Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *Journal of Special Education*, 29, 163-180.
- Clough, P. and Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education. A students' guide*. London. Paul Chapman.
- Cunningham, C. y Davis. H. (1988). *Trabajar con los padres: Marcos de colaboración*. Madrid: MEC/Siglo XXI.
- Dyson, A.; Farrell, F.P. and Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Newcastle. University of Newcastle.
- Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Education and culture DG.
- Eurydice European Unit (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II. Oferta y demanda. Educación secundaria inferior general*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice European Unit (2002). *Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice European Unit (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias e intereses. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria inferior general*. Bruselas: Eurydice.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña: Morata y Fundación Paidea.
- Floyd, F. J., Singer, G., Powers, L. y Costigan, C. (1997). Afrontamiento de las familias ante en retraso mental: evaluación y terapia. *Siglo Cero*, 28 (5), 173, 5-11.
- Gallego Ortega, J.L. y Rodríguez Fuentes, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 102-117.
- Glidden, L.M. y Johnson, V.E. (1999). Twelve years later: adjustment in families who adopted children with developmental disabilities. *Mental retardation*, 37(1), 16-24.
- Grau, C. (coord.) (2005). *Educación especial: orientaciones prácticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hotulainen, R. y Takala, M. (2014). Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154.
- Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

- Jiménez Martínez, P. y Vilà Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational Research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (2ªEd.). United States of America: Pearson Education.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and Compromise in Creating and Sustaining an Inclusive School. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.
- Lipsky, D.K. y Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-796.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Parrilla, A. (2004). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Pujolàs Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Reynols, M., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1987). The Necessary Restructuring of Special and Regular education. *Exceptional Children*, 53 (5), 391-398.
- Rolland, J. S. (1994). *Families, illness and disability*. New York: BasicBooks.
- Ruíz Olabuénaga, J.L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
- Stainback, W.; Stainback, S. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- Sola, T. (2007). La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. En LORENZO, M. et. Al. *Gestionando los nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Ediciones Adhara.
- Asunción Moya Maya e Inmaculada Gómez Hurtado. pp. 7-37.

Verdugo, M.A. (2000). Familia y calidad de vida. En M.A.Verdugo (Ed.). *Familia y discapacidad Intelectual*. Madrid: Colección FEAPS.