



VOL. 20, Nº 2 (Mayo-Agosto 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

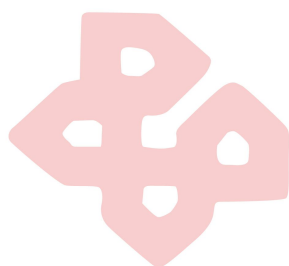
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 25/08/2014

Fecha de aceptación 01/09/2015

RESPUESTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS ESCOLARES ANTE ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN: PERCEPCIONES FAMILIARES Y DOCENTES

Educational management of Down syndrome students in educational centres: family perceptions and teachers



José M^a Fernández Batanero y Ana María

Benítez Jaén

Universidad de Sevilla

E-mail: batanero@us.es

Resumen:

En este artículo se recogen las percepciones de los padres y madres de hijos con síndrome Down, acerca de la atención a la diversidad y medidas de inclusión educativa que estos alumnos reciben en sus respectivos centros escolares, así como las percepciones de los docentes que los atienden. Para dar respuesta al objetivo planteado, optamos por un diseño de investigación descriptivo de tipo mixto. La población objeto de estudio está formada, por una parte, por los padres y madres asociados a entidades síndrome de Down federadas a Down España y, por otra, docentes, orientadores y responsables pedagógicos de asociaciones síndrome de Down que ejercen su labor educativa en centros escolares. Para ello, se ha diseñado un cuestionario elaborado ad hoc que han respondido 218 padres y madres de hijos con síndrome de Down y 22 entrevistas en profundidad a profesionales de la educación. Para la validación del cuestionario (validez de contenido) se seleccionó a un grupo de 11 expertos especialistas en atención a la diversidad, mediante el procedimiento del «Coeficiente de competencia experta» o «coeficiente K», obteniéndose un índice superior a 0,8. El análisis de la fiabilidad del cuestionario a través de la prueba α de Cronbach para un total de 31 ítems fue de 0,88. Los resultados muestran con claridad que los padres y madres de alumnos con síndrome de Down perciben de forma positiva la respuesta educativa que los centros educativos ofrecen a sus hijos, aunque comparten los principios de la inclusión, discrepan con la forma en que ésta se está llevando a cabo, señalando la falta de recursos materiales y humanos como uno de los principales problemas. En esta línea, aunque el

profesorado se muestra también favorable hacia la inclusión, consideran que no disponen de la formación, tiempo, recursos y apoyos necesarios para llevar a cabo una educación de orientación inclusiva en las condiciones adecuadas.

Palabras clave: familia; inclusión educativa; síndrome de Down; creencias; participación.

Abstract:

The present paper analyses the perceptions and attitudes of parents of Down syndrome students regarding catering for diversity strategies and educational inclusion measures applied to their children in educational centres, as well as perceptions of teachers who serve. To achieve this aim, we opted for a mixed descriptive research design. The population under study comprises, on one hand, parents belonging to Down syndrome associations in Spanish federation Down España and, on the other hand, teachers, advisers and educationalists from Down syndrome associations working in integration centres. With this purpose, an ad-hoc questionnaire was designed and used to survey 218 fathers and mothers of Down syndrome students, as well as 22 in-depth interviews to education-involved professionals. For questionnaire validation (content validity), a group of 11 experts specialised in catering for diversity was selected by the "expert competence coefficient" (aka "K coefficient") procedure, and the obtained index exceeded 0.8. Analysis of questionnaire reliability by means of Cronbach's alpha test for a total number of 31 items was 0.86. Results clearly show that parents of Down syndrome children perceive educational centres' management positively. However, in spite of their agreement with inclusion criteria, they do disagree with their implementation, and highlight the lack of material and human resources as one of the main problems. In this sense, although teachers are also in favour of inclusion, they consider they lack appropriate training, time, and necessary resources and support to develop inclusion-oriented educational strategies under appropriate conditions.

Key words: family; educational inclusion; Down syndrome; beliefs; participation.

1. Introducción

En la actualidad, la participación familiar en la educación de sus hijos se asocia a prácticas educativas de calidad, que, sin lugar a duda, van a repercutir en un mejor rendimiento académico del alumnado en general. Dicha participación aporta también beneficios a las familias, ya que contribuye al aumento de su autoconfianza y el acceso a información acerca del funcionamiento del propio centro educativo, permitiendo al mismo tiempo, una visión más positiva de los profesores y de la escuela en general. En esta línea, organismos internacionales como la UNESCO (2004) consideran que el nivel de participación y satisfacción de los padres, se conforma como una importante variable para el avance de la calidad en educación.

La familia del niño con síndrome Down, de igual modo que en el caso de cualquier otro niño, es la principal responsable de su educación. Los procesos teóricos en los que se basa el proceso de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, la normalización y la integración, han de comenzar a aplicarse desde la escuela. Desde esta premisa, y en el marco de una educación democrática y participativa, el análisis de las percepciones y/o valoraciones de los padres y madres de alumnado con síndrome Down ante la respuesta educativa de los centros escolares, constituye un factor primordial para seguir avanzando en el proceso de inclusión educativa. Por ello, se considera necesario conocer qué piensan las familias de la práctica educativa, de las estrategias que se utilizan para fomentar la inclusión, y bajo qué condiciones ésta se desarrolla.

Son muchos los autores (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Díaz y Franco, 2010; Tárraga, Grau y Peirat, 2013), que señalan que la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, y que uno de los más influyentes en esta dirección se refiere a las percepciones que tienen todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general, hacia la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

En definitiva, consideramos que este trabajo resulta interesante, porque permite analizar no sólo las percepciones y/o valoraciones de los padres y madres ante las respuestas de los centros educativos, en relación con la diversidad del alumnado, sino que también se estará en condiciones de buscar evidencias que permitan argumentar la existencia de prácticas y estrategias desarrolladas por los centros educativos, que potencian el desarrollo de la inclusión educativa.

Partiendo de este contexto, nuestra investigación tiene su origen en los siguientes interrogantes:

¿La escolarización de un hijo o hija con síndrome de Down supone dificultad?

¿Están de acuerdo los padres y madres de familia con los recursos existentes en los centros educativos, para atender las necesidades educativas de sus hijos e hijas con síndrome de Down?

¿Qué piensan las familias sobre la formación de los profesionales que atienden a sus hijos?

¿Cómo es la comunicación entre las familias y los respectivos centros escolares?

¿Qué instrumentos son utilizados para fomentar estas relaciones?

2. Antecedentes y fundamentación teórica

La familia del alumnado con síndrome de Down (en adelante S.D), de igual modo que en el caso del cualquier niño, es el primer responsable de la educación y principal agente socializador, ya que está en permanente contacto con él y conoce mejor que nadie las características de su hijo. Así pues, el desarrollo de una vida normalizada se inicia en la familia, y la naturalidad con que las demás personas aceptan al niño con S.D estará muy influida por la normalidad con que sus padres vivan su interacción con él (Ruiz, 2009).

Es un hecho hoy en día indiscutible, en la comunidad científica y en la sociedad, que la relación colaborativa que debe existir entre la familia y el centro escolar, depende en gran medida de las percepciones que los familiares tengan hacia los centros escolares y sus profesionales (Ruiz, 2009; Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010; García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010; Fernández-Batanero, 2011; Llorens, 2012). Incluso hay autores que consideran las variables relativas al entorno familiar como las principales predictoras del rendimiento académico del alumno, por encima incluso de las escolares (Brunner y Elacqua, 2003).

El papel que desempeñan los padres de los niños con síndrome de Down en todo lo relacionado con la escuela y con la escolarización, es fundamental. La decisión entre aulas de integración o centros de educación especial es una preocupación reiterativa y que se vive con cierta angustia en la familia. Estudios como los de Runswick-Cole (2008), sostienen que las

valoraciones de los padres hacia la escolaridad están influidas por su compromiso con los modelos de discapacidad. Del estudio se pueden extraer dos grupos: padres que se inclinan hacia un modelo médico-asistencial, escolarizan a sus hijos en escuelas de educación especial; y padres que se decantan sobre el modelo social que eligen como centro colegios ordinarios, por lo menos al principio de la escolarización. Independientemente del modo al cual se opte, Gaztelumendi (2002) ya destacaba en sus estudios la escasez de problemas que presentan los padres para escolarizar a sus hijos en el centro educativo que desean.

En este sentido, son abundantes los trabajos en los que se pone de manifiesto la relación entre la implicación familiar en las tareas escolares y las percepciones positivas de los padres de hijos, con necesidades educativas especiales, sobre el proceso de integración educativa (Elkins, Kraayenoord y Jobling, 2003; Boer, Pijl y Minnaert, 2010; Olsson y Roll-Pettersson, 2012; Arellano y Peralta, 2013). Ahora bien, otros trabajos, ya clásicos, como los de Palmer, Borthwich-Duffy y Widaman (1998) y Soto (2000) contrastaron que en general, las opiniones de los padres fundamentadas en los beneficios sociales de la integración son positivas y se muestran satisfechos con los servicios educativos existentes. No obstante, a medida que los alumnos van creciendo, sus dificultades aumentan y el grado de ansiedad se eleva. Es en este momento, cuando surgen las mayores insatisfacciones con los servicios escolares y sobre todo con el profesorado (Kalyanpur y Harry, 2004; Díaz, Gil y Moral, 2010; Gómez Puerta y Cardona, (2010). Podemos decir, que estas circunstancias coinciden con una clara evolución decreciente en el grado de implicación de la familia en la escuela, desde las edades tempranas hasta las etapas adolescente y adulta. Si cuando los niños son pequeños, los padres asisten con frecuencia a la escuela y están muy pendientes de su proceso educativo, esta participación va reduciéndose con la edad y haciéndose escasa o casi inexistente al llegar a las últimas etapas de la escolarización. Desde el punto de vista de los centros educativos, la evolución del contacto con las familias sigue una pauta semejante. Así pues, autores como Soto y Hinojo (2004) consideran que un trabajo coordinado, colaborativo y consciente de todas las partes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de personas con necesidades educativas siempre dará como fruto de ello, el éxito y realización de potencialidades de todas las personas y el derecho a la participación de las personas en igualdad y equiparación de oportunidades. En la misma línea Fontana et al. (2009) afirman que mediante la coordinación entre los ámbitos familiar y educativo se pueden cumplir las metas que se proponen para el desarrollo personal y social de las personas con necesidades educativas especiales. Ahora bien, debemos tener en cuenta que son muchos los aspectos que influyen a la hora de la implicación familiar en las tareas escolares. Son las posibles limitaciones u obstáculos que encuentran los padres para poder participar en la toma de decisión de los centros escolares. Así, Porras (2001) y, más recientemente Meza (2010), llegan a la conclusión en sus respectivos trabajos que la colaboración entre familia y centro escolar es escasa y esporádica, produciéndose ésta en un clima de falta de participación familiar, debido a la escasa motivación por parte de los respectivos centros escolares. Por el contrario, en otros estudios como el de Mateos, Torrejón, Parra y Pérez (2008) se resalta que la implicación en las tareas de colaboración con el centro escolar es mayor y más constante cuando se trata de padres con hijos sin SD.

También han sido objeto de estudio las percepciones docentes hacia el modelo de inclusión educativa (Memisevic y Hodzic, 2011; Chiner, 2011; Llorens, 2012) y los recursos con los que cuentan los respectivos centros escolares para atender la diversidad del alumnado (valenzuela, Campa y Guillén, 2014). En esta dirección, los trabajos de Soto (2000) y Leal (2006) se centran en los recursos humanos, y en ellos se repite la opinión de los padres y madres, en cierta medida contundente, sobre la necesidad de mejora del profesorado. Es

decir, perciben que el profesorado que trabaja con sus respectivos hijos, necesita un mayor nivel de competencias en el ámbito de atención a la diversidad. Por el contrario, otros trabajos señalan, que los padres, respecto a la formación de los profesores, consideran que éstos si cuentan con las herramientas necesarias para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos (Mateos, Torrejón, Parra y Pérez, 2008). En esta línea, autores como Domingo, Martos y Domingo (2010) afirman que los padres definen la calidad de los centros en torno al grado de la existencia de buenos profesores y su disponibilidad para atender a las familias. Así pues, podemos decir que el factor esencial para predecir el éxito de la inclusión escolar de los alumnos con síndrome de Down es la actitud del personal docente (Ruiz, 2011). En este sentido, otros trabajos como el de Jiménez Trens, Díaz Allué y Carballo (2005) matizan que la percepción del profesorado hacia la inclusión va en relación con la formación en materia de atención a la diversidad, siendo esta una reclamación constante.

3. Encuadre metodológico

Nuestro estudio tiene como objetivo principal conocer las percepciones de los padres y madres, de hijos con síndrome Down, acerca de la atención a la diversidad y medidas de inclusión educativa que estos alumnos reciben en sus respectivos centros escolares.

Para dar respuesta al objetivo planteado, optamos por un diseño de investigación descriptivo de tipo mixto (metodología cuantitativa y cualitativa). Las técnicas destinadas a la recogida de información han sido básicamente dos: el cuestionario, (destinados a padres y madres) y entrevistas en profundidad al profesorado, ya que consideramos muy importante contar también con la opinión de los profesionales que trabajan con esta tipología de alumnado, y que de alguna manera influyen en las prácticas y estrategias educativas de orientación inclusiva que se llevan a cabo en los respectivos centros escolares.

3.1. Población y muestra

La población objeto de estudio está formada, por una parte, por los padres y madres asociados a entidades síndrome de Down federadas a “Down España¹” y, por otra, a profesionales de la educación que ejercen su labor educativa en centros de integración y asociaciones Down.

La selección de las asociaciones miembros de la federación Down España se realizó teniendo en cuenta el criterio de que entre sus usuarios, estuvieran alumnos escolarizados en algún centro escolar de su respectiva comunidad autónoma. Para obtener la información se envió a las diversas asociaciones la petición de colaboración vía e-mail, explicando el objetivo del estudio y la colaboración voluntaria. Una vez obtenida una contestación positiva, se les indicaba el número de cuestionarios que necesitarían para ser aplicados a los padres y madres de los alumnos, que se atienden en las respectivas asociaciones. Junto a los cuestionarios se les enviaba un sobre con la dirección a la que debían ser devueltos dichos instrumentos de recogida de información. De este modo, la muestra quedó formada por 218 padres y madres de 12 entidades Down del Estado Español (Tabla 1).

¹ “Down España” se constituye como Federación en 1991. Cuenta con 88 asociaciones repartidas por todas las Comunidades Autónomas del Estado Español, constituyendo la única organización de síndrome de Down de ámbito nacional. Down España pertenece a asociaciones de ámbito internacional como la European Down Syndrome Association (EDSA) y Down Syndrome International (DSI).

Tabla 1 Asociaciones Síndrome de Down de España participantes en el estudio

| Asociaciones | Cuestionarios |
|-------------------------------------------------------------|---------------|
| Asociación síndrome de Down de Sevilla y Provincia: ASEDOWN | 27 |
| Asociación síndrome de Down Baleares: ASNIMO | 15 |
| Asociación síndrome de Down Jerez: CEDOWN | 18 |
| Asociación síndrome de Down Chiclana: ASODOWN | 19 |
| Asociación síndrome de Down Extremadura: IBERDOWN | 20 |
| Asociación síndrome de Down Salamanca | 21 |
| Asociación síndrome de Down Lleida | 14 |
| Asociación síndrome de Down Jaén | 16 |
| Asociación síndrome de Down Castellón | 17 |
| Asociación síndrome de Down La Rioja | 12 |
| Fundación síndrome de Down Compostela | 20 |
| Fundación síndrome de Down País Vasco | 15 |

En cuanto a las características de la muestra, decir que existe una mayor presencia de madres (75,9%) frente al de padres (24,1%). El rango de edad con más frecuencia es el comprendido entre «41 y 50 años» (56,1%), seguido de «31 y 40» (24,7%). La respuesta mayoritaria acerca de la profesión de los encuestados ha sido «sin ocupación» con un 34,8%, ahora bien, este dato podría tener relación con que un 75,9% de la muestra sean madres. Le siguen «técnicos y profesionales científicos e intelectuales» con un 24%.

La segunda muestra está constituida por 22 profesionales de la educación (tutores, profesores de pedagogía terapéutica, orientadores y responsables pedagógicos o de área escolar de asociaciones síndrome de Down).

3.2. Instrumentos de recogida de información

El cuestionario, destinado a los padres y madres, fue elaborado ad hoc a partir de la revisión de la literatura como caracterización de los sistemas familiares (Dessen, 2009), escala de recursos familiares y apoyo a la familia (Numes, 2006); percepciones de padres y profesores hacia niños con síndrome down (Rodrigues, Alchieri y Coutinho, 2010); recursos para la inclusión educativa en el contexto escolar (Valenzuela, Guillén y Campa, 2014).. La modalidad de los ítems se alterna entre las escalas tipo Likert con cuatro valores (1= muy negativo; 2= negativo; 3= positivo; 4= muy positivo), preguntas con respuestas múltiples y de tipo categórico. El instrumento final consta de 31 ítems distribuidos en 5 dimensiones (tabla 2).

Tabla 2 Distribución ítems en función de las dimensiones

| Dimensiones | Definición de las dimensiones | nº de ítems |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Datos personales | Factores personales | 4 |
| Conocimientos sobre la integración e inclusión educativa | Ideas, percepciones, creencias e información que poseen los padres de alumnos con síndrome de Down respecto a la inclusión educativa. | 9 |
| Organización del centro respecto a la atención a la diversidad | Grado de implicación del centro respecto a la atención a la diversidad y educación inclusiva. Aquellos factores, como estrategias de enseñanza, motivación, formación del profesorado, recursos, organización, etc. | 8 |
| Relación con el centro escolar | Las distintas situaciones o estrategias que el centro lleva a cabo con los padres y viceversa, de alumnos con necesidades educativas especiales y viceversa. | 6 |
| Valoración general de la escolarización | Valoración general por parte de los padres de alumnos con síndrome de Down tras la experiencia educativa de sus hijos a lo largo de la etapa escolar. | 4 |

Para la validación del cuestionario (validez de contenido) se seleccionó a un grupo de expertos especialistas en atención a la diversidad, compuesto por 11 profesores universitarios y 3 profesores de educación primaria. Para su selección se utilizó el procedimiento de «Coeficiente de Competencia Experta» o «Coeficiente K» obtenido mediante la aplicación de la siguiente fórmula: $K = 1/2 (Kc + Ka)$, donde Kc es el «Coeficiente de conocimiento» o información que tiene el experto acerca del tema o problema planteado; y Ka es el denominado «Coeficiente de argumentación» o fundamentación de los criterios de los expertos (Cabero y Barroso, 2013). En nuestro caso, el coeficiente K fue superior a 0,8 en 11 de los 14 expertos seleccionados, denotando ello un grado de competencia muy aceptable. En este sentido, los seleccionados fueron 8 profesores universitarios (1 Universidad de Cádiz; 1 Universidad Pablo de Olavide; 1 Universidad de Granada; 3 Universidad de Sevilla; 2 Universidad de Jaén) y 3 maestros especialistas en atención a la diversidad del alumnado, elegidos atendiendo a los criterios de titulación y experiencia en el terreno de la educación especial. Las estimaciones de los peritos se realizaron en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes (método Delphi). Para más información y/o disponibilidad relativa al cuestionario definitivo contactar con los autores.

Cuadro 1. Ejemplo de preguntas a cumplimentar por el experto

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|----|
| ¿Ha impartido a lo largo de su vida profesional asignatura/contenidos/materias relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado? () SI () No ¿Ha dirigido o participado en alguna investigación relacionada con la diversidad funcional por discapacidad? () SI () No ¿Ha realizado o participado en alguna publicación relacionada con el síndrome de Down? () SI () No Marque en la casilla el grado de conocimiento que usted posee acerca de la temática del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad. | | | | | | | | | |
| 0 | | | | | | | | | 10 |
| | | | | | | | | | |

Así mismo, se realizó un estudio piloto, con una muestra por conveniencia, de 15 padres y madres de alumnos de la entidad síndrome de Down de Sevilla y Provincia (ASEDOWN). Para establecer la confiabilidad se obtuvo el Alfa de Cronbach por factor y global del instrumento. Este indicador demostró una adecuada confiabilidad, en todos los casos: Respuesta educativa (.82); Organización de la atención a la diversidad (.93); Relaciones con el centro (.89); y Global (.88). Para el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario, se ha utilizado el programa estadístico SPSS, versión 17.0.

En relación a las entrevistas, se realizaron 22 entrevistas en profundidad a profesionales de la educación, tutores, profesores de pedagogía terapéutica, orientadores y responsables pedagógicos o de área escolar de asociaciones Síndrome de Down. La validación del guión de entrevistas se efectuó mediante el método Delphi, por el mismo grupo de expertos seleccionados en el cuestionario (8 profesores universitarios y 3 maestros especialistas en atención a la diversidad). Todas las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis de contenido. Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa de análisis de datos cualitativo asistido por ordenador ATLAS.TI versión 6.2. Mediante dicho programa se importaron la transcripciones de cada entrevista (documentos primarios), pasando posteriormente a su codificación mediante la llamada estrategia abierta (Strauss & Corbin, 1990).

Cuadro 2. Guía de pautas de entrevista en profundidad a informantes claves

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Objetivo: acercarnos a las prácticas y estrategias educativas de orientación inclusiva que despliegan los centros escolares ante alumnado con síndrome de Down.</p> <p>Antigüedad en el cargo Antigüedad en la docencia Si yo le hablo de síndrome de Down ¿qué es lo primero que se le viene a la mente? ¿A qué le remite el concepto de alumnado con síndrome de Down? ¿Por qué? Hoy en día, ¿Qué beneficios cree que aportan la adquisición de Competencias docentes para atender la diversidad del alumnado? ¿Por qué? A nivel personal ¿Usted se considera una persona con capacidad para atender las necesidades educativas del alumnado por discapacidad? ¿Se desarrolla con normalidad en su centro el Plan de Atención a la Diversidad? ¿Considera usted una prioridad el desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad con en este tipo de alumnado? ¿Desde la dirección se promueve el Plan y se incentiva al profesorado? ¿De qué manera se promueve? ¿Cuáles son las principales barreras que se encuentran para el desarrollo del Plan? Si yo le nombro una serie de cualidades (Iniciativa; autonomía; diálogo; tolerancia; responsabilidad; respeto al otro; colaboración; empatía, confianza en el otro, mentalidad abierta, pluralismo, etc. ¿Qué cualidades considera usted más importante a la hora de que el profesorado desarrolle su labor con alumnado con síndrome de Down? ¿Por qué? ¿Qué capacidades o competencias para atender la diversidad del alumnado no están presentes o poco desarrolladas y necesitan mayor refuerzo? ¿Este tipo de alumnado suele plantearles nuevos retos para la inclusión? ¿Solicita el profesorado información acerca de temas específicos sobre las competencias para responder a la diversidad? ¿Cómo se imagina la formación del profesorado en una sociedad cada vez más diversa? Finalmente ¿Algún otro comentario que quiera agregar?</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

4. Resultados y discusión

Tomando como antecedentes los estudios de Pajares (1992), entendemos las percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos. Ahora bien, en nuestro trabajo, apoyados en la base empírica de las percepciones y opiniones de los informantes, intentaremos reflexionar sobre los primeros puntos de encuentro de esta investigación.

Del análisis se extrae que los padres a la hora de elegir centro educativo para su hijo o hija con SD, valoran en primer lugar los «recursos materiales y humanos» (25,1%), seguido de «buenas referencias de otros padres» (20,1%), y por último con un 17,6% los padres se deciden por ese centro por ser «el mismo colegio al que acuden los hermanos». Datos coincidentes en parte con los aportados por autores como Domingo, Martos y Domingo (2010), cuando afirman que los padres definen la calidad de los centros en torno al grado de presencia de características como: la existencia de buenos profesores, su disponibilidad para atender a las familias y la información que se les proporciona sobre los alumnos. Respecto al tipo de centro al que asisten esta tipología de alumnado, se aprecia que la mayoría lo hacen en centros públicos (54,3%) y privados concertados (29,9%), mientras el 13,7% se escolariza en centros de educación especial y tan solo el 2% se encuentran en centros privados.

A continuación se presentan los resultados prestando especial atención a las valoraciones realizadas en función de las variables analizadas. Para ello, se recoge un análisis descriptivo de dichas variables (Tabla 3).

Tabla 3 Variables descriptivas del tema central del estudio

| Variables | Media | Mediana | Desv. Típica |
|---------------------------------|-------|---------|--------------|
| Problema para la escolarización | 2,82 | 3,00 | 1,01 |
| Opciones itinerario escolar | 2,48 | 3,00 | 0,80 |

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------|------|------|------|
| | Público | 2,39 | 2,00 | 0,81 |
| Apoyos según el tipo de centro educativo | Concertado | 2,34 | 2,00 | 0,82 |
| | Privado | 1,75 | 2,00 | 0,50 |
| | Educación Especial | 2,93 | 3,00 | 1,03 |
| Formación del profesorado | | 3,72 | 4,00 | 0,56 |
| Importancia coordinación profesionales | | 3,87 | 4,00 | 0,35 |
| Nivel de compromiso | | 3,14 | 3,00 | 0,75 |
| Número de profesionales especializados según la etapa educativa | Infantil | 2,86 | 3,00 | 0,80 |
| | Primaria | 2,63 | 3,00 | 0,76 |
| | Secundaria | 2,71 | 3,00 | 0,86 |
| | PCPI | 2,55 | 2,00 | 1,12 |
| | Otros | 3,5 | 4,00 | 0,70 |
| Aceptación y apoyo del equipo especialista | | 3,18 | 3,00 | 0,81 |
| Aceptación y apoyo del tutor de clase | | 3,20 | 3,00 | 0,79 |
| Responsabilidad y compromiso del equipo especialista | | 3,19 | 3,00 | 0,73 |
| Responsabilidad y compromiso del tutor de clase | | 3,12 | 3,00 | 0,80 |
| Satisfacción con los programas realizados por los profesionales | | 2,94 | 3,00 | 0,77 |
| Valoración de las actividades de contacto | | 2,91 | 3,00 | 0,77 |
| Atención, seguimiento y comunicación con el profesorado | | 3,01 | 3,00 | 0,75 |
| Instrumentos de información | | 2,86 | 3,00 | 0,77 |
| Orientación y asesoramiento proporcionado por el centro | | 2,54 | 3,00 | 0,89 |
| Valoración años de escolarización | | 2,84 | 3,00 | 0,78 |

En lo que respecta a los posibles «problemas de escolarización», es decir, sí la discapacidad de su hijo/a presenta o ha presentado algún problema, los encuestados indican con una media de 2,82 (DT=1,01), que no se presentan problemas en la escolarización. Datos que ratifican los aportados en nuestro contexto por Gaztelumendi (2002), cuando afirmaba que los padres, en general, no encuentran problemas para escolarizar a su hijo/a en el centro educativo que desean. Ahora bien, con respecto a las diferentes «opciones de itinerario escolar» la mayoría de los encuestados ($M=2.48$) afirman no poseer suficiente información para poder plantear un adecuado itinerario escolar para su hijo con SD.

En relación a los «apoyos según el tipo de centro educativo» los resultados muestran que los padres y madres de los centros públicos ($M=2,39$; $DT=0,81$) y de los centros concertados ($M=2,34$; $MD=0,82$) se muestran en desacuerdo con los apoyos existentes, mientras que los centros privados ($M=1,75$) se muestran completamente en desacuerdo. Por el contrario, los padres y madres de los alumnos que acuden a centros de educación especial, son los que más de acuerdo están con los apoyos que poseen sus hijos ($M=2,93$) ($DT=1,03$). De estos, puede derivarse una reflexión sobre la realidad educativa de los centros docentes ante la respuesta a la diversidad, ya que en los comentarios libres de los padres se observa la demanda generalizada de recursos humanos, materiales y organizativos que son necesarios para una respuesta adecuada. En este sentido, estudios como lo Soto (2000), analizaban ya este aspecto, y se manifestaba que el 61,3% de los encuestados se mostraba en desacuerdo en relación a los recursos humanos de los centros educativos para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Si dirigimos la atención en la variable «Formación del profesorado», es decir, con respecto a qué opinan los encuestados acerca de si la formación sobre los alumnos con necesidades educativas especiales debe ampliarse a todo el profesorado, los padres y madres encuestados ($M=3,72$, $DT=0,56$), manifiestan estar de acuerdo con tal afirmación. Tal y como señala la investigación previa, se pone de manifiesto la necesidad de formación, en atención a la diversidad, del profesorado ordinario y no solo para el profesorado específico (Gaztelumendi, 2002; Leal, 2006), donde se destaca ésta necesidad. En lo respecta al grado de coordinación entre profesionales, el 87,1 % de los encuestados afirman que existe «coordinación», entre los profesionales de las entidades síndrome de Down y los profesores de los centros educativos, frente al 12,9% que opinan lo contrario. Así mismo, el «nivel de compromiso del centro escolar» para favorecer la integración del alumnado con SD, es considerado muy positivo ($M=3,14$; $DT=0,75$).

Los profesionales especializados, según la etapa educativa, que han sido mejor valorados son los de la etapa de infantil ($M=2,83$; $DT=0,8$), seguidos por los de educación secundaria ($M=2,71$; $DT=0,86$) y educación primaria ($M=2,63$; $DT=0,76$). Por último, y con una puntuación más negativa se encuentran aquellos que desarrollan su labor en programas de cualificación profesional inicial ($M=2,55$; $DT=1,12$).

En cuanto a la «aceptación y apoyo que estos profesionales muestran con sus hijos», los resultados muestran que los padres están satisfechos y lo valoran como positivo. La aceptación y el apoyo del equipo de especialista obtiene una puntuación media de 3,18, ($DT=0,81$), y por parte del tutor, 3,2 ($DT=0,79$), datos que coinciden con estudios en los que se afirmaba de la existencia de una opinión positiva generalizada sobre el tutor/a y profesor especialista (Guztelumendi, 2002). En general, las familias de este estudio opinan de modo positivo sobre el resto de profesores, aunque en la etapa de educación secundaria un tercio de los encuestados (33%) expresan algún malestar. De la misma forma, cuando se pregunta acerca del la «Responsabilidad y compromiso adquirido tanto por el equipo de especialistas como por el tutor» se valora también de forma muy positiva, siendo mejor valorada por parte del equipo de especialistas ($M= 3,19$; $DT=0,73$) que por parte del tutor ($M=3,12$; $DT=0,8$).

Existe una opinión mayoritaria de satisfacción en relación a los «programas» que realizan sus hijos en el centro ($M=2,94$; $DT=0,77$). Percepción que manifiesta que los profesionales que atienden a sus hijos dan una respuesta adecuada a sus necesidades educativas especiales, y que ésta va cambiando en función de la etapa educativa en que nos fijemos. Así mismo, se valora también de manera positiva las «actividades que realiza el centro para mantener el contacto con los padres» ($M=2,91$; $DT=0,77$). Datos que se contraponen a los obtenidos por Mesa (2010), en los que se manifestaba que los padres perciben limitaciones en su participación en el centro, concretamente en aquellas relacionadas con el clima de trabajo y el trabajo en equipo.

La «Atención, seguimiento y comunicación con el profesorado» se considera adecuada y suficiente ($M=3,01$; $DT=0,75$). Con respecto a los «instrumentos utilizados para el intercambio de información con el centro educativo», los encuestados no realizan una valoración muy positiva de ellos ($M=2,86$). En esta línea, se puntúa como negativo ($M=2,54$; $DT=0,78$) la «orientación y asesoramiento» sobre la educación y el futuro educativo de su hijo con SD. Hallazgos coincidentes con los del estudio de Leal (2006), donde quedaba reflejada la misma idea de falta de información. Por el contrario, la «valoración de los años de escolarización» es vista de forma positiva a raíz de los resultados obtenidos ($M=2,84$; $DT=0,78$), y que ella ha sido beneficiosa en la adaptación e integración social de su hijo con

SD ($M=3,04$; $DT=0,73$). Aspectos que refuerzan los aportados por Palmer, Borthwich-Duffy y Widaman (1998) y Soto (2000).

Del análisis realizado a las entrevistas, nos centraremos fundamentalmente en tres grandes dimensiones: Respuesta educativa; Organización y atención a la diversidad; y Relaciones familia - centro escolar (Tabla 4).

Tabla 4 *Definición de dimensiones y categorías*

| Dimensiones | Definición | Categorías |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Datos socio- demográficos del entrevistado | Datos sociales y demográficos sobre el entrevistado con el objeto de ubicarlo en un grupo específico dentro del ejercicio docente | Puesto docente desempeñado en el centro educativo. Edad. Titulación. Años de experiencia. Tipología de centro donde ejerce labor docente. |
| Respuesta educativa | Ideas, percepciones, creencias e información que poseen los diferentes profesionales de la educación sobre la inclusión educativa, del alumnado con SD | Inclusión educativa. Escolarización alumnado con SD. Información y formación sobre el SD. Nivel de compromiso del centro hacia la inclusión educativa. |
| Organización atención a la diversidad | Grado de implicación del centro respecto a la atención a la diversidad y educación inclusiva. Aquellos factores, como estrategias de enseñanza, recursos existentes, organización y coordinación del equipo docente, etc. | Apoyos y recursos existentes en los centros. Coordinación del equipo docente. Profesional de referencia en el centro Orientación y asesoramiento. Temas tratados. Coordinación con profesionales externos. |
| Relaciones familia-centro | Distintas situaciones o estrategias de comunicación que el centro y sus profesionales utilizan fomentar las relaciones familia-centro. | Comunicación familia-centro. Colaboración en el desarrollo de la programación por parte de las familias Vías de comunicación, instrumentos. |

Con respecto a la dimensión «Respuesta Educativa», decir que para la mayoría de los entrevistados la inclusión educativa hace referencia a la palabra diversidad, seguido de la idea de normalización como referente hacia la inclusión. Otros de los conceptos a los que los entrevistados hacen mención son: igualdad, educación para todos, integración, integración social y evolución de la integración:

...bueno yo diría que es una educación que atiende a la diversidad en igualdad de condiciones. T1/E/10/A.

Si nos centramos en el tema de la escolarización del alumnado con SD, comprobamos que, para la mayoría de los profesionales de la educación, la escolarización no debe representar dificultad. A pesar de ello, hemos obtenido respuestas y razones por las cuales la escolarización de este alumnado si presenta una serie de problemas, siendo la razón más repetida, el desconocimiento ante este tipo de alumnado y sus características de aprendizaje.

Hombre, tiene alguna dificultad, pues tiene unas necesidades, unas características que no todo el mundo conoce y hay que ofrecer una serie de recursos, y a parte de recursos humanos, recursos materiales y adaptaciones a nivel curricular, claro está. T5/MA/7 /O.

En este sentido, una gran mayoría de los entrevistados poseen información y formación sobre el SD, por lo que no presentan valoraciones negativas hacia la inclusión, sino que más bien no encuentran las soluciones para responder a unos problemas que consideran

fuera de su competencia o control. Ahora bien, existe un grupo de docentes que no se consideran preparados para atender las necesidades educativas de sus alumnos y manifiestan la necesidad de una mayor formación. Por otro lado, la opinión de los padres respecto a esta cuestión no concuerda con la reportada por los maestros, ya que muchos padres consideran que los maestros sí cuentan con las herramientas necesarias para atender las necesidades educativas de sus alumnos. En esta línea, autores como Jiménez Trens, Díaz Allué y Carballo (2005) mostraron que en torno al 60% de los docentes reclamaban más formación en estrategias de enseñanza-aprendizajes para adaptar la enseñanza común a las diferencias individuales.

Con respecto al nivel de compromiso del centro hacia la inclusión, la mayoría de los encuestados lo consideran alto.

En relación a la dimensión «Organización y Atención a la Diversidad» más de la mitad de los entrevistados consideran que los recursos de sus respectivos centros son suficientes, centrándose en la idea muchos de ellos que no está equiparado la cantidad de recursos con la calidad del servicio.

E- Mira, ahora con lo de la crisis, siempre faltan los recursos, pero sí que es cierto que nos hemos dado cuenta con la experiencia que nos mas recursos es sinónimo de mejor calidad, a veces con pocos recursos hay una experiencias preciosas... T1/E/10/A.

Hallazgo que se contraponen a Memisevic y Hodzic (2011), donde afirmaban que solo un 12,4 % de los profesores encuestados afirmaban poseer recursos suficientes para enseñar a los estudiantes con discapacidad intelectual.

Si nos centramos en la coordinación entre el equipo docente y los profesionales externos, los resultados evidencian una coordinación multiprofesional, verdadera y eficaz.

...mantenemos una coordinación estrecha con tales profesionales, mediante reuniones trimestrales para contrastar la evolución del alumno y posibles dudas en el proceso educativo que puedan surgir. T12/LO/ 25/T.

La categoría del “Profesional de referencia en el centro” para los padres es la figura del profesor de pedagogía terapéutica, ampliamente conocido con PT.

...nosotros intentamos que siempre ellos vayan al tutor referente, pero lo que pasa es que cogen de referencia al profesor de educación especial o al auxiliar y no, nosotros siempre insistimos quien debe tener toda la información es el tutor y que se la deben preguntar. T1/E/10/A.

La orientación y asesoramiento solicitada por las familias, se centra en temas como itinerario escolar, repeticiones de curso, organización del aula, deberes y tareas, recursos, futuro de sus hijos, etc.

Por último, en la dimensión «Relaciones Familia-Centro», el profesorado entrevistado considera que cuentan con la colaboración de los padres, y muy especialmente en el desarrollo de la programación. Aspecto que se contrapone al realizado por Porras (2001) donde se indicaba que la colaboración entre familia y centro educativo es escasa y esporádica, produciéndose en un clima de falta de participación de los padres y madres.

Entre las vías de comunicación más utilizadas se encuentra la agenda y el cuaderno viajero como los instrumentos más utilizados, seguidos de intranet y el teléfono, y por último el e-mail, tutorías y notas escritas. Coincidiendo con nuestro estudio, aunque no en el mismo

orden, Maeztu (2006), señala los instrumentos más comunes utilizados por el profesorado para entablar comunicación con los padres, siendo las entrevistas con los padres, las notas intercambio y el teléfono.

5. Conclusiones e implicaciones

Entre las conclusiones destacamos las siguientes:

- Las familias, en general, muestran percepciones positivas hacia la inclusión educativa. Ahora bien, aunque comparten los principios de la inclusión, discrepan con la forma en que ésta se está llevando a cabo, señalando la falta de recursos materiales y humanos como uno de los principales obstáculos. En esta línea, el profesorado también se muestra favorable hacia la inclusión, si bien considera que no dispone de la formación, el tiempo, los recursos y los apoyos necesarios para llevar a cabo una educación inclusiva en las condiciones adecuadas. Es decir, la inclusión, tanto para las familias y profesorado es todavía un derecho pendiente.

- La elección del centro escolar se realiza en función de los recursos humanos y materiales existentes, siendo los centros de titularidad pública y los centros concertados, los que muestran una mayor discrepancia en relación a los apoyos existentes. A pesar de ello, existe una demanda generalizada de recursos humanos, materiales y organizativos que son necesarios para una respuesta adecuada.

- Por parte de las familias no se perciben problemas a la hora de la escolarización, ahora bien, desde el punto de vista del profesorado se considera que el desconocimiento ante este tipo de alumnado y sus características, constituye una razón que dificulta la escolarización.

- Se considera necesaria y prioritaria la mejora de la formación docente en el ámbito de la atención a la diversidad, a todo el profesorado.

- Las familias valoran de manera positiva las actividades que desarrolla el centro educativo para mantener la comunicación centro educativo-familia, constituyendo el profesorado la cadena transmisión de dicho contacto. A pesar de ello, existe insatisfacción con la información y asesoramiento que estos prestan en relación con el futuro de sus hijos, así como, de la adecuación de los instrumentos utilizados para fomentar y desarrollar las comunicaciones. Entre las vías de comunicación más utilizadas se encuentra la agenda y el cuaderno viajero como los instrumentos más utilizados, seguidos de intranet y el teléfono, y por último el e-mail, tutorías y notas escritas.

- Como profesional de referencia las familias y el profesorado se inclinan por el especialista en educación especial, en detrimento del profesor tutor como responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

A raíz del estudio se considera necesaria la creación de acciones de intervención en cuatro campos de actuación:

- Asesoramiento al profesorado que actúa y atiende al alumnado con SD, a través de charlas, seminarios teóricos-prácticos, etc., y colaboración con el equipo educativo del centro ante cualquier circunstancia que pueda surgir y favorezca la integración e inclusión.

- Búsqueda y adaptación de materiales al nivel curricular del alumno con SD.
- Apoyo en el aula ordinaria por parte de profesionales de entidades Down.
- Fomento de actividades de sensibilización a toda la población escolar sobre la discapacidad intelectual, en general, y el síndrome de Down, en particular.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros hacia las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2013). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoración de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 145-160.
- Boer, A., Pijl, S.P. y Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 2 (2) 165-181.
- Brunner, J., y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucan.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC. El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65 (2), 25-38.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante.
- Dessen, M. A. (2009). Questionário de categorização do sistema familiar. Em L. Weber & M. A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (119-131). Curitiba: Juruá.
- Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Revista del instituto de Estudios en Educación*, 12, 12-39
- Díaz, L., Gil, A. y Moral, D. (2010). La experiencia de familias que viven la discapacidad intelectual. *Educación y Futuro*, 23, 81-98.
- Domingo, J., Martos, M.A. y Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: Retos y realidades. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.
- Elkins, J., Kraayenoord, C.E. y Anne Jobling (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 3(2), 122-129.
- Fernández-Batanero, J. M. (2011). A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. *Revista de educación*, 355, 309-330.
- Fernández- Batanero, J.M. y Hernández Fernández, A. (2013): El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, 24, 83-102.
- Fernández-Batanero, J. M. (2014). Strategies for inclusion in the face of social exclusion. Case study in Andalusia (Spain), *European Journal of Special Needs Education*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2014.906978#.U6BlbigemP4>
- Fontana, A. Alvarado, A.L., Angulo, M., Marín, E., y Quirós, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electronica@ Educare, XIII.*, (2), 17-35.

- García, M.P., Gomariz, M. A., Hernández, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28, (1) 157-188.
- Gaztelumendi, A. (2002) ¿Qué opinan las familias sobre la Integración Escolar de sus hijos/as?. *Revista Síndrome de Down del País Vasco*, 11, Dic., 34-42.
- Gómez Puerta, J. M. y Cardona, M. C. (2010). Percepciones y actitudes de los padres acerca de la discriminación de sus hijos por razón de discapacidad intelectual. *Educación y diversidad*, 4 (1), 73-88.
- Jiménez Trens, J., Díaz Allué, M.T. y Carballo, R. (2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO: Estudio en la Comunidad Autónoma de la Rioja. *Contextos Educativos*, 8-9, 33-50.
- Kalyanpur, M., y Harry, B. (2004). Impact of social construction of LD on culturally diverse families: a response to Reid and Valle. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 530-533
- Leal, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad. Un estudio en la isla de Tenerife. *Revista Qrrriculum*, 19, 211-220.
- Llorens, A. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales: consideraciones de padres, madres y profesionales, *Fórum de Recerca*, 17.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Maeztu, B. (2006). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 20, 59-80.
- Mateos, G., Torrejón, M., Parra, M. y Pérez, Y. (2008). Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10, (1), 63-74.
- Memisevic, H. y Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (7), 699-710.
- Meza, C.L. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España.
- Nunes, C.C. (2006). *Interação entre irmãos de indivíduos com deficiência mental: o papel da idade e do apoio social da família*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Olsson I. y Roll-Pettersson L. (2012). No, no, you cannot say that! Perceptions and experiences of parents of preschool children with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 69-80.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palmer, D. S., Borthwich-Duffi, S.A. y Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64 (2), 271-282.
- Porras, R. (2001). *Ideas y actitudes educativas de profesores padres y alumnos de los niveles de primaria y secundaria en Cádiz*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

- Rodrigues, E., Alchieri, J. C. y Coutinho, M. (2010). La afectividad de niños y de jóvenes con Síndrome de Down: un estudio sobre las percepciones de padres y de profesores. *Revista CES Psicología*, 3 (2), 79-98.
- Ruiz, E. (2009). *Síndrome de Down. La etapa escolar. Guía para profesores y familias*. Madrid: CEPE.
- Ruiz, E. (2011). La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las escuelas: claves para el éxito. *Revista Síndrome de Down*, 28, 60-69.
- Runswick-Cole, K. (2008): Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education* 35 (3), 173-180.
- Soto, A. (2000). *Integración en Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva. Valoración de ideas y actitudes de profesores, alumnos y padres*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla. España.
- Soto, R. & Hinojo, F.J. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista Educación* 28 (2), 185-201.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirat, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del grado de magisterio y del máster de educación especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 55-72.
- UNESCO (2004), *Participación familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Valenzuela, B. A., Guillén, M. y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.