

SALIDA INTELECTUAL 1 – ESPAÑA

1. Información general de antecedentes

España es un estado localizado en la Península Ibérica en el suroeste de Europa, y cuenta con dos grandes archipiélagos, las Islas Baleares en el mar Mediterráneo, y las Islas Canarias, en la costa atlántica de África del norte. También tiene dos ciudades, Ceuta y Melilla, en el norte del continente africano y varias islas pequeñas en el mar de Alborán cerca de la costa marroquí. Tiene una superficie total de 505,990 km² y se considera el país más grande del sur de Europa.

España tiene una democracia parlamentaria y una monarquía constitucional. El actual rey de España es Felipe VI. Es un país desarrollado por el primer mundo. La economía mixta capitalista de España es la 14ª más grande del mundo y la quinta más grande de la Unión Europea, así como la cuarta más grande de la eurozona.

En 2008 la población de España alcanzó oficialmente 46 millones de personas, el 88% de la población son nativos españoles. El otro 12% está constituido por inmigrantes, principalmente de América Latina y del norte de África. La capital es Madrid, con 3.165.235 ciudadanos. España también se considera un país plurinacional, con identidades tradicionales distintas que hablan diferentes idiomas. Entre estas poblaciones se encuentran los vascos, los catalanes, los gallegos, los andaluces y los valencianos.

La educación estatal en España es gratuita y obligatoria desde los seis hasta los dieciséis años. El sistema educativo actual está regulado por la ley educativa 2006, LOE (ley orgánica de educación), o la ley fundamental para la educación.

1.1 Descripción para padres con niños con necesidades especiales.

De acuerdo con las regulaciones corrientes, tanto el estudiante como la familia forman parte de la comunidad y participan de manera proactiva, ya que son los principales protagonistas. Las familias y la escuela comparten un objetivo común: el éxito educativo de los estudiantes. La familia y la escuela son dos mundos que necesitan ser reconocidos para hacer un buen seguimiento a los estudiantes.

Aunque los padres sienten que no existe el sistema ideal, según el Departamento de educación, las familias constituyen una parte central de la comunidad educativa y las escuelas deben ser concebidas como una entidad esencial para desarrollar los proyectos. Los padres de niños con necesidades especiales son tomados en cuenta en cualquier momento del proceso. De hecho, las relaciones entre la familia y la escuela se basan en el respeto mutuo, la confianza y la aceptación

de las singularidades de cada uno. No hay dos maestros iguales, ni dos familias iguales. El contacto y la relación con las familias deben permitir que los modelos de intervención y de relación con los niños se enriquezcan. Es necesario que las familias se sientan comprendidas, que tengan espacios para la participación dentro del proyecto educativo y que se cuenten con ellos para el desarrollo de la ayuda educativa de sus niños.

Las políticas educativas aumentan la tendencia hacia una escuela inclusiva, lo que significa dejar atrás la simple participación de las familias en programas dirigidos a los docentes a favor de la creación de nuevas vías para la participación de los padres en la toma de decisiones y en el proceso educativo de sus hijos. Esto implica una implicación con un modelo colaborativo entre los profesionales y las familias, en el cual el uno y el otro reconocen los conocimientos y la pericia mutuamente necesarios, que se centran en el enriquecimiento y las oportunidades que se generan más allá de las necesidades.

Este hecho es aún más relevante cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas especiales, dadas las condiciones de vulnerabilidad que a menudo van con su proceso de desarrollo y aprendizaje. La colaboración de las familias, por lo tanto, es una clave central para la detección de las necesidades de los alumnos, y para poder realizar la evaluación psicopedagógica cuando sea necesario.

2. Estadísticas nacionales

Según la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias*, llevada a cabo por la *Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, España tiene un total de 2,9% de los estudiantes (173,797 de un total de 8.101.473) con necesidades especiales (ver tabla 1)

		Porcentaje
Sexo	<i>Niños</i>	66.84
	<i>Niñas</i>	33.16
Tipo de discapacidad	<i>Discapacidad auditiva</i>	4.33
	<i>Discapacidad motora</i>	7.71
	<i>Discapacidad psicológica</i>	37.39
	<i>Discapacidad visual</i>	1.84
	<i>Trastornos del desarrollo</i>	17.45
	<i>Trastornos conductuales</i>	22.35
	<i>Discapacidad múltiple</i>	6.01
	<i>Otros</i>	2.91

Según los últimos informes, dos de cada tres niños son varones y España es, junto con países como Luxemburgo, Italia y el Reino Unido uno de los países con menor porcentaje de estudiantes con necesidades especiales

3. Políticas de inclusión en España

El sistema educativo de España dispone de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes logren los objetivos establecidos en el programa general para todos los alumnos.

Las administraciones públicas dan a todos los estudiantes el apoyo necesario desde el comienzo de su escolarización o en cuanto se les diagnostica que tienen necesidades educativas especiales. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que la enseñanza escolar se adapta en todos los casos a las necesidades de estos alumnos. Los planes didácticos conducen a programas que tienen que tener en cuenta las necesidades y característica de los alumnos. Además, hay un proyecto educativo, donde se establecen los objetivos y las prioridades educativas, junto con los procedimientos de implementación.

La ley sobre la mejora de la calidad de la educación (LOMCE, 2013) considera cuatro tipos de necesidades educativas específicas de apoyo:

1. Estudiantes con necesidades educativas especiales
2. Estudiantes de alta capacidad
3. Entradas tardías al sistema educativo español
4. Dificultades específicas de aprendizaje.

Entre las medidas ordinarias que ofrece el sistema educativo español para atender a la diversidad, se encuentran: niveles sucesivos de formulación curricular, participación en la adaptación progresiva del currículo oficial y áreas y asignaturas opcionales, la organización de actividades de refuerzo y apoyo en establecimientos docentes y agrupaciones específicas. Una vez se han aplicado las medidas ordinarias de atención a la diversidad y han demostrado ser insuficientes para responder a las necesidades educativas de cada alumno, el sistema educativo considera una serie de medidas extraordinarias. Estos incluyen la repetición de un ciclo o año escolar, importantes adaptaciones curriculares, medidas de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales, diversificación curricular y, como último recurso, programas de garantía social.

3.1. Políticas de inclusión en Cataluña

Booth (2002) enfatiza que la educación inclusiva está constituida por un cuerpo de valores que impregnan ambas culturas, como las políticas educativas y las prácticas de enseñanza-aprendizaje, que permiten asegurar que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural y de sus capacidades innatas o adquiridas, tienen las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo. Esto, al mismo tiempo, ayuda a crear sociedades más equitativas y justas.

Para crear culturas inclusivas, el Departamento de la educación entiende que es altamente necesario un diálogo permanente y renovado con las familias y su entorno. El desarrollo de políticas inclusivas en los centros se basa en el desarrollo de una escuela para todos los estudiantes. Las escuelas deben organizar adecuadamente los recursos para asegurar la atención de la diversidad dentro de sus programas educativos, que al mismo tiempo consideran la participación de los estudiantes y sus familias como la parte central del desarrollo del programa. En estos programas, están las medidas y los soportes que minimizan las barreras de acceso que cualquier estudiante con necesidades especiales puede encontrar. Las prácticas inclusivas son el reflejo de la cultura y las políticas inclusivas. El desarrollo de estas prácticas se centra en dos aspectos:

- Proporcionar recursos para el proceso de aprendizaje y movilizar recursos para promover proyectos educativos flexibles que tengan la corresponsabilidad de todos los equipos docentes.
- Organizar actividades en el aula que fomenten la autonomía y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.

4. Programas de apoyo para padres en España

En la actualidad no existen programas ni estructuras formales dedicadas al apoyo de las familias de niños/as con necesidades educativas especiales.

Referencias

Booth, T. & M. Ainscow (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

LOMCE, L. G. E. LLEI GENERAL DE L'EDUCACIÓ (1970).

Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*.

González Fernández, Y. (2016). Discapacidad y educación en la enseñanza obligatoria: percepciones docentes sobre el alumnado. ODISMET.

METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN

1. Muestra – participantes (características demográficas sociales) número...

La muestra total en el momento de este informe fue de 103 padres. 55 sujetos de estos 103 fueron mujeres (42,3% de la muestra total), mientras que 36 fueron hombres (27,7%) y los otros 39 (30%) no especificaron esta información.

Además, la mayoría de los progenitores tenían entre 45 y 56 años (45,4%), seguidos por los que tenían 35-44 años (32,3%). Estos datos son congruentes con la información de los padres en la población general, ya que en España los padres tienden a tener hijos relativamente tarde.

En cuanto a la educación, es importante tener en cuenta que 40 padres (30,8% del total) llegaron a la escuela intermedia. 31 padres (23,8%) estudiaron un curso de alta técnica y 37 (28,5%) estudiaron en la Universidad. Contrariamente a la creencia popular, sólo una minoría (5 padres, 3,8% del total) tenía estudios elementales.

La mayoría de los padres que participaron en el estudio (102, 78,5%) estaban casados, seguido por 14 (10,8%) padres divorciados, 7 padres solteros (5,4%) y 5 padres que tuvieron una relación extramarital (3,8%). Esta mayoría de padres casados es totalmente coherente con la tradición cultural en España, donde el matrimonio sigue siendo muy frecuente.

Al analizar el empleo y los ingresos, hubo una alta variabilidad. 47 padres (36,2%) estaban trabajando a tiempo completo, mientras que 40 padres (30,8%) trabajaban a tiempo parcial. Los otros 43 padres (33,1%) no tenían trabajo en el momento de la evaluación.

Aunque es una pregunta que a algunos padres les gusta evitar, en esta variable no nos faltaron datos, por lo que podemos decir que alrededor de un 30% de la cantidad total de padres tenían ingresos entre 1,500 y 2,500 euros al mes. En el contexto de la economía española estas cifras pueden ser consideradas entre los ingresos bajos y medios para un hogar.

El número de niños que los padres tienen constituye otra variable de acuerdo con la cultura. En la muestra un total de 60 padres (46,2% de la muestra total) tuvieron dos hijos. Este grupo fue seguido por 28 padres (21,5%) que tenían solamente un niño y 25 padres (19,2%) que tenían tres o cuatro niños. Una minoría de 3 padres (2,3%) tuvo más de 4 hijos.

2. Procedimientos de recopilación de datos

El muestreo en España contó con la colaboración del Departamento de educación durante todo el proceso.

En primer lugar, el equipo de investigación en España (GROP) solicitó permiso al Departamento para llevar a cabo la investigación. Para conseguir este permiso, las figuras responsables del Departamento escucharon sobre este proyecto y su funcionamiento, así como todas las características y beneficios importantes de la misma.

Una vez alcanzado el permiso, se siguió el mismo procedimiento para los directores y equipos directivos de las escuelas existentes para niños con necesidades especiales en la región de Lleida. Se realizaron varias reuniones para informar y dar los materiales del muestreo. Además, consideramos conveniente difundir toda la información que teníamos a través de las escuelas. Del Departamento también hubo un importante proceso de divulgación.

Una vez terminadas estas dos fases, las escuelas dieron las pruebas a los padres, que llenaron y completaron el protocolo. Finalmente, las escuelas nos dieron las pruebas y cuestionarios para seguir más análisis.

Es importante tener en cuenta que el Departamento de educación también nos aconsejó recolectar muestras en escuelas ordinarias, donde podría haber una cierta cantidad de niños con necesidades especiales que están siguiendo un programa inclusivo. Por lo tanto, ampliamos una segunda etapa de muestreo para estas escuelas que se está llevando a cabo en este momento. Así, nuestra muestra será más grande en número de padres dentro de los siguientes meses.

3. Resultados

Los resultados de los datos recolectados en España muestran algunas relaciones interesantes entre variables.

En primer lugar, cuando se ejecutan correlaciones entre las variables incluidas en el estudio, lo primero que es importante destacar es el hecho de que el calor emocional no muestra ninguna relación significativa con ninguna otra variable. Sin embargo, al estudiar el aspecto negativo de la comunicación, que es la comunicación negativa, muchas variables parecen mostrar una relación importante y estadísticamente significativa. Específicamente, las variables que muestran significación son: Estrés de crianza (335 **), objetivos (249 **), impulsividad (245 **), estrategias (401**), dificultades en la regulación de emociones (265 **), satisfacción con las relaciones (-285**).

El hecho de que estas correlaciones sean moderadas puede indicar que, aunque puede haber un cierto solapamiento entre las construcciones, las variables son ciertamente diferentes y evalúan diferentes aspectos de la comunicación negativa y el campo emocional de los padres. Sin embargo, es evidente que estas variables muestran una fuerte relación. Por lo tanto, según los resultados, sólo es lógico que cuando hay una

comunicación negativa entre los padres, también hay un mayor nivel de estrés, mayor dificultad para regular la impulsividad y establecer objetivos, y que haya una forma menos eficaz de desarrollar estrategias para regular las emociones.

Una vez que esto fue establecido, era importante comprobar si había diferencias entre los hombres y las mujeres. Las diferencias entre ellos fueron exploradas con un test. En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos para este análisis:

	t	gl	Diferencias entre la media	Error estándar	Sig (bilateral)
Calor emocional	-1.035	79	-.15210	.14701	.304
Comunicación negativa	-.515	85	-.08722	.16930	.608
Estrés general	1.498	79	.24343	.16250	.138
Estrés parental	.263	89	.03140	.11959	.794
SDC parcial	2.135	81	.47359	.22182	.036
SDC	1.097	80	.21207	.19326	.276
Conciencia	1.625	78	.18071	.11118	.108
Transparencia	-1.763	78	-.25817	.14647	.082
Objetivos	.448	88	.07879	.17603	.656
Impulsividad	-.201	87	-.03333	.16558	.841
No aceptación	1.334	88	.22900	.17167	.186
Estrategias	-.047	87	-.00864	.18476	.963
Dificultades en Regulación Emocional	.536	88	.05556	.10358	.593
Apoyo	-.164	79	-.02338	.14270	.870
Comunicación	-.529	79	-.10608	.20049	.598
Confianza	-.798	79	-.13627	.17074	.427
Respeto	.270	79	.03614	.13392	.788
Soledad	.141	79	.03168	.22407	.888
Pertenencia	1.064	79	.26828	.25218	.291
Relación	.438	79	.04133	.09430	.662
Relación satisfactoria	-.252	75	-.03865	.15327	.802

Tabla 1. Comparación entre las puntuaciones medias de los hombres (N = 32) y las mujeres (N = 49)

Como muestra la tabla 1, sólo la escala SDC mostró significación estadística ($p = 036$). Sin embargo, es importante tener en cuenta que, como se describió en la sección de la información demográfica del presente documento, 39 padres (30% de la muestra total) no especificaron su información de género. Este hecho, por lo tanto, puede variar de alguna manera la significación final de la comparación.

Otro análisis que se realizó fue la prueba ANOVA para comparar las escalas dependiendo de la educación de los padres. Los resultados se describen en la tabla 2.

	Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
Conciencia	1.761	4	.440	1.443	.225
Transparencia	2.502	4	.626	1.648	.168
Objetivos	3.681	4	.920	1.450	.222
Impulsividad	1.686	4	.422	.741	.566
No aceptación	1.465	4	.366	.554	.697
Estrategia	3.959	4	.990	1.513	.203
Dificultades en la regulación de emociones	1.282	4	.320	1.317	.267
Apoyo	1.626	4	.407	1.126	.348
Empresa	3.093	4	.773	1.071	.374
Confianza	5.773	4	1.443	2.729	.033
Respeto	1.926	4	.482	1.359	.253
Soledad	5.648	4	1.412	1.604	.179
Pertenencia	12.188	4	3.047	2.741	.032
Relación	1.355	4	.339	2.107	.085
Relación satisfactoria	.619	4	.155	.359	.837

Tabla 2. Procedimiento ANOVA para las escalas dependiendo del nivel educativo

Como se puede observar, sólo la confianza y los sentimientos de pertinencia mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Por lo tanto, el sentimiento de confianza y el grado de sentirse cómodos pertenecientes al grupo, cambiaron dependiendo del nivel de educación de los participantes. Más específicamente, la figura 1 muestra cómo los padres con educación superior (nivel universitario) fueron los que supuestamente tenían puntuaciones más altas en la confianza, siendo estas diferencias estadísticamente significativas.

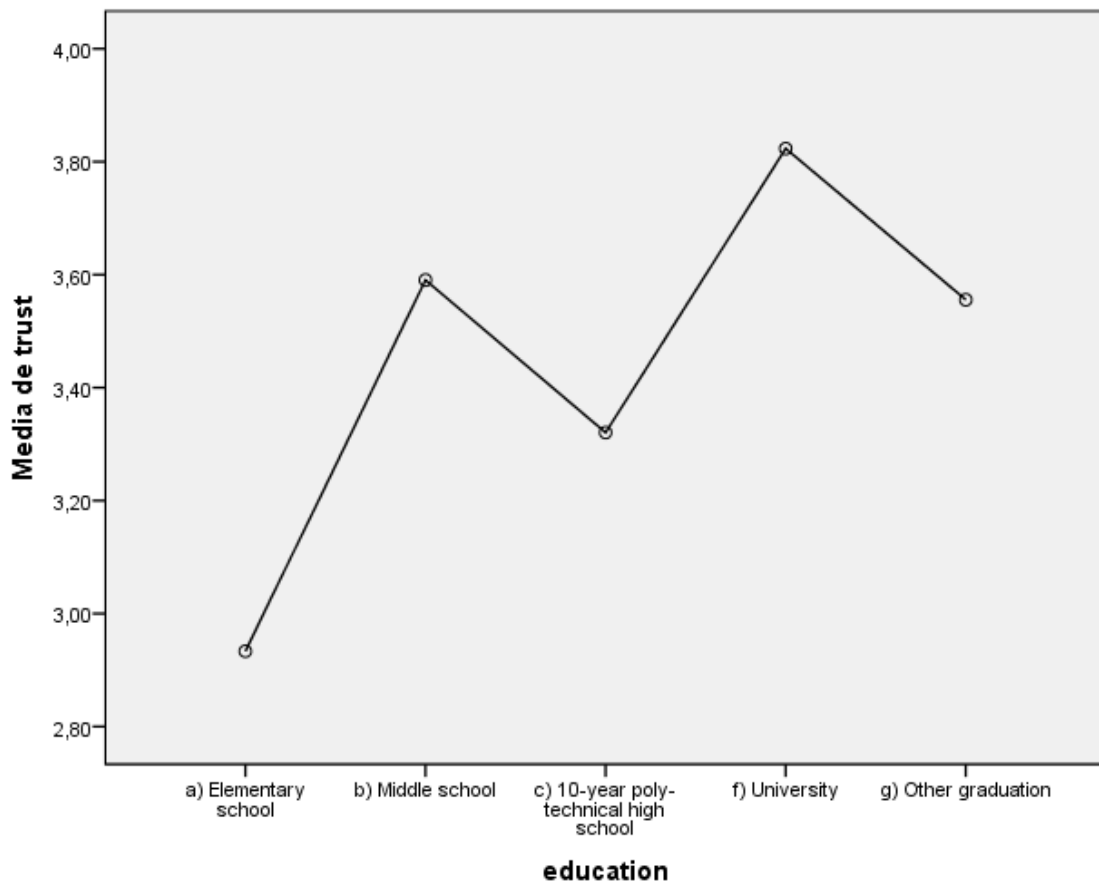


Figura 1. Puntuaciones de escala de confianza para cada nivel de la educación variable.

Del mismo modo, cuando se analizan las diferencias estadísticamente significativas para la variable que pertenece a cada nivel de la educación variable, los padres con estudios universitarios muestran un sentimiento más firme y superior de pertenencia a la comunidad. De una manera diferente, esos padres con los niveles más bajos de educación también tenían la puntuación más baja en la escala, lo que indica que su sentimiento de pertenencia es mucho menor, como puede observarse en la figura 2.

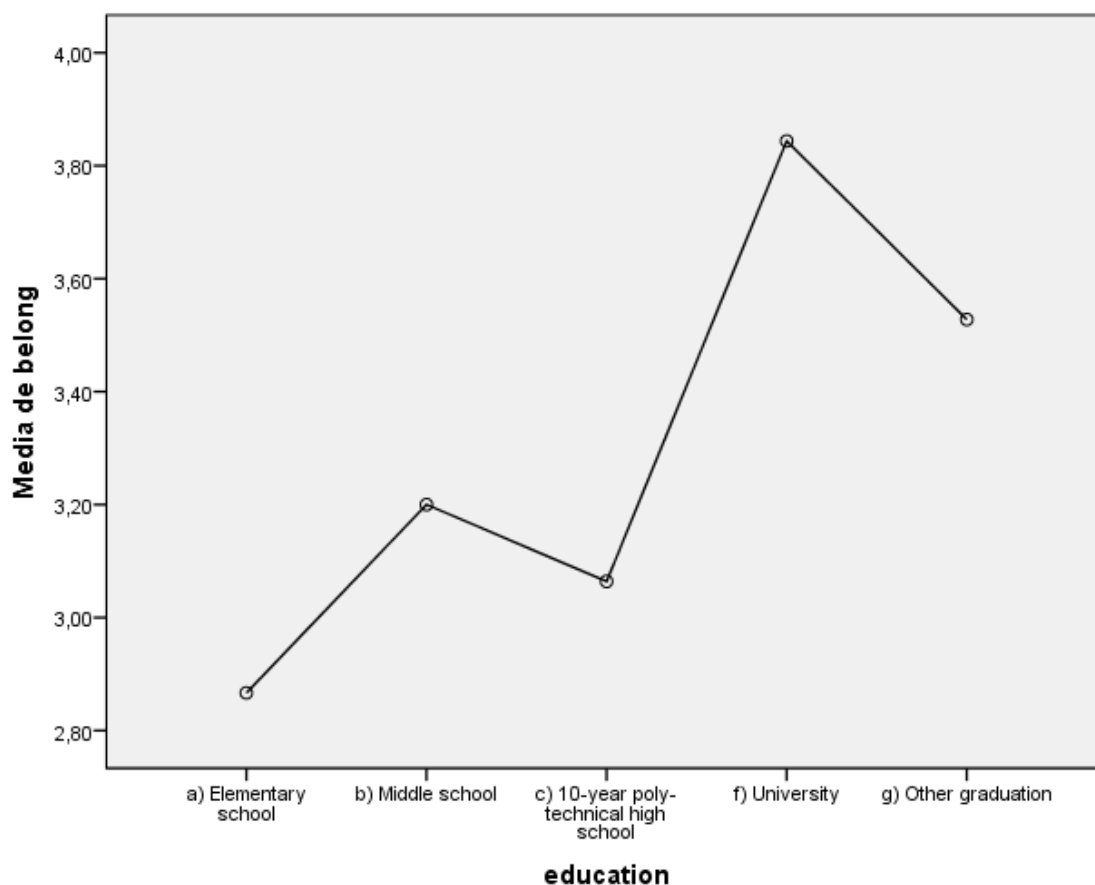


Figura 2. Las puntuaciones pertenecen a escala para cada nivel de la educación variable.

En general, aunque la muestra es modesta, los resultados de la muestra española, enseña que existe una asociación innegable entre la comunicación, especialmente la negativa y el estrés. Además, los niveles de educación demostraron ser una variable a tener en cuenta, ya que los padres con niveles de educación superior parecen actuar como factores resilientes o protectores. Aunque las diferencias de género no fueron claras en el presente análisis, se deben analizar más muestras para darse cuenta si la experiencia de tener un hijo con necesidades especiales se experimenta en diferentes términos según

el género de los padres. Los futuros análisis del proyecto buscarán y estudiarán estas variables y profundizarán en la relación entre ellas.