

Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América

Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusion: a United States of America perspective

Ann P. Turnbull, H. Rutherford Turnbull III y Kathleen Kyzar

Universidad de Kansas. Lawrence, Kansas, EEUU

Resumen

Este trabajo presenta una visión global de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, y de la inclusión. En lo que se refiere a los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, la política estadounidense recalca que las familias y los profesionales deberían colaborar de manera equitativa a la hora de tomar decisiones sobre educación. Los trabajos de investigación se han centrado en el proceso de llevar a cabo esos acuerdos comparándolo con los resultados. En cuanto a la inclusión, la política estadounidense estipula que se puede aislar del aula general al alumnado con discapacidad sólo cuando sus necesidades no se puedan ver cubiertas por medio de ayudas y servicios adicionales. Aproximadamente la mitad del alumnado pasa el 79% o más de su jornada escolar en el aula de educación general. Los estudios sobre las posturas de los padres y madres del alumnado con discapacidad subrayan tanto las ventajas (por ejemplo, mayor aceptación, perfeccionamiento de habilidades, mejor preparación para la vida real) como las desventajas (por ejemplo, inadecuada formación del profesorado, atención individual insatisfactoria, falta de un sistema de apoyo cuando se requiere más tiempo de los padres y madres).

- Los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales constan de seis componentes: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza.
- Una estrategia para ocuparse de la competencia profesional es ofrecer un curso para estudiantes preparándose para la licenciatura, o ya licenciados, que se centre en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales.

- Se puede fomentar el componente de comunicación poniendo a disposición de las familias y los educadores el mejor conocimiento existente y guiándoles para crear y poner en práctica decisiones que se apoyan en la evidencia.
- Un aspecto clave del respeto es desarrollar acuerdos de cooperación entre familias y profesionales que respondan a los valores culturales de cada familia.
- El componente de compromiso de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales implica trabajar con las familias para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva.
- La equidad supone aplicar un enfoque que se fija en la familia como el centro de atención, maximizando la elección de las familias, y resaltando los puntos fuertes de éstas.
- La confianza sale a la luz cuando las familias y los profesionales aprenden a pensar y actuar con sabiduría, siendo capaces de sopesar intereses y adaptarse a los distintos entornos.

Asimismo, los autores indican futuras posibilidades de estudios de investigación, prácticas y desarrollo profesional.

Palabras clave: cooperación entre familias y profesionales, inclusión, defensa, traducción del conocimiento, educación inclusiva

Abstract

This article includes an overview of family-professional partnerships and inclusion. Regarding family-professional partnerships, U.S. policy emphasizes that families and professionals should be equal partners in making educational decisions. Research has focused on the process of implementing partnerships as contrasted to outcomes. Regarding inclusion, US policy stipulates that students with disabilities may be removed from the general education classroom only when their needs cannot be met through supplementary aids and services. Approximately one-half of students spend 79% or more of their school day in the general education classroom. Research on the perspectives of parents of students with disabilities highlight both advantages (e.g.: greater acceptance, improved skills, better preparation for the real world) and disadvantages (e.g.: inadequate teacher training, inadequate individualized instruction, lack of system support demanding more parental time). Family-professional partnerships include six components -professional competence, communication, respect, commitment, equality and trust:

- A strategy for addressing professional competence is to provide a course for undergraduate and graduate students focusing on family-professional partnerships.

- The component of communication can be fostered by providing the best available knowledge to families and educators and guiding them to make and implement evidence-based decisions.
- A critical aspect of respect is to develop family-professional partnerships that are responsive to each family's cultural values.
- The commitment component of family-professional partnerships involves partnering with families in developing and implementing an inclusive vision.
- Equality involves implementing a family-centered approach of focusing on the family as the unit of attention, maximizing family choice, and emphasizing family strengths.
- Trust is enhanced when families and professionals learn to think and act wisely in being able to balance interests and adapt environments.

The authors highlight future directions for research, practice, and professional development.

Key words: family-professional partnerships, inclusion, advocacy, knowledge translation, inclusive education

Denise Poston es la madre de un adolescente -AJ- que padece autismo y que experimenta notables problemas de conducta. Denise cuenta con un pacto de confianza con los tres profesionales clave que ejercen mayor influencia en la educación de AJ y en las posibilidades de que se le incluya en la comunidad escolar; se trata de un profesor, el director del centro y el responsable de educación especial en esa zona escolar. A continuación describe así dicho pacto:

Quando doy con un profesor como Deb Engstrom, un director de centro como Steve Nilhas, o un responsable de educación especial como Bruce Passman, entonces puedo confiar en ellos. ¿Por qué? Porque perciben a mi hijo de una manera positiva y lo respetan por lo que es y por lo que puede ser. Comparten los mismos valores que yo, son competentes profesionalmente y ejercen de modo profesional juicios que son dignos de defenderse. Todos ellos saben lo que es el esfuerzo y el fracaso y el ser humilde cuando se afrontan problemas de conducta. Todos y cada uno de ellos apoyan el que AJ permanezca en el centro para que pueda seguir aprendiendo; no tienen intención de ser la causa de su fracaso. Me llaman y reciben

mis llamadas a cualquier hora y en cualquier lugar. Se tratan entre ellos como iguales y a mí también me tratan de igual a igual.

Confío en ellos porque sé que sus acciones provienen de su inquietud por AJ y también por mí. Confío en ellos porque sé que han decidido respaldarse mutuamente siempre que lo que estén haciendo ayude a AJ y no dé lugar a que AJ haga daño a alguien. Confío en ellos porque sé que funcionan como equipo, con un comportamiento constante con el que AJ y yo podemos contar, día tras día. Y confío en ellos porque AJ mismo los considera sus aliados, no sus adversarios.

Por tanto, no tengo necesidad de enfrentarme a ellos cada vez que actúan. No tengo que exigir que hagan esto o aquello. Evito que se cree una relación de antagonismo hacia AJ y yo. Confío en ellos porque soy consciente de que tienen que hacer el balance entre las necesidades de todos los compañeros de clase de AJ, los 1.300 compañeros de AJ, y lo que es conveniente para él. Y sé que, al encontrar ese equilibrio, tendrán en cuenta las necesidades de AJ, lo que deseo para él y la realidad del centro en el que se encuentra AJ.

Denise ha detallado precisamente los elementos clave en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza; de los que nos ocuparemos en este artículo. Si bien, antes de proceder a ello, presentamos una breve visión general de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y de la práctica de la inclusión según se está aplicando actualmente en los Estados Unidos.

Visión de conjunto sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales

Enfoque político

El Congreso de los Estados Unidos promulgó por primera vez la Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidad (*Individuals with Disabilities Education Act*, IDEA) en 1975; la ley ha sido enmendada en varias ocasiones desde entonces y, recientemente, en 2004. A principios de 1970, los padres y madres de alumnado con discapacidad

persuadieron a diferentes tribunales federales y estatales para que concedieran a sus hijos/as acceso a los centros públicos. El derecho a la educación –habían dictaminado los tribunales– era una cuestión de derecho constitucional federal que los estados no podían denegar sin quebrantar la ley. Apoyados en estas decisiones, los padres y madres consiguieron convencer al Congreso para que promulgara IDEA y ayudara a financiar la educación especial (Turnbull & Turnbull, 1996).

Desde su mismo comienzo, IDEA supuso una revolución porque concedía a los padres y madres el derecho a colaborar con los profesionales como iguales a la hora de tomar decisiones sobre educación. Este principio de participación de los padres y madres se sostenía en la bien asentada convicción de que los padres y madres no podían presumir que el centro público iba a brindar a sus hijos/as la educación adecuada. Por consiguiente, era preciso que los padres y madres tuvieran derecho a asociarse con los educadores y a contar con procedimientos por los que pudieran responsabilizar a los centros de ofrecer a su alumnado una educación libre, adecuada y en un entorno lo menos restrictivo posible (Turnbull, Turnbull & Wheat, 1982).

Con el fin de poner en práctica el principio de participación de los padres y madres, IDEA establecía que los padres y madres tienen derecho a colaborar con los profesionales para desarrollar el programa de Educación Individualizada para su hijo/a (IE, de las siglas en inglés) para alumnos/as entre 3 y 21 años de edad y el Plan de Servicio Individualizado para las Familias (IFSP, de las siglas en inglés) para bebés y niños pequeños (de recién nacidos a dos años de edad). IDEA también concedía a los padres y madres el derecho de aceptar o rechazar que su hijo/a fuera evaluado/a para obtener una plaza de educación especial, de oponerse a un programa de educación especial y de hacerlo exigiendo mediación o una vista administrativa (semi-jurídica) para estipular si el centro seguía lo establecido por IDEA en el caso particular del alumno/a (Turnbull, Stowe & Huerta, 2007). Consulte Turnbull et al. (2007) y Erwin y Soodak (2008) para obtener un análisis completo de la historia de IDEA, sus disposiciones y las implicaciones para el ejercicio de la educación, incluido el principio de colaboración de los padres y madres y los acuerdos de cooperación entre padres, madres y profesionales.

Enfoque de la investigación

Gracias a IDEA, el acuerdo efectivo de cooperación entre familias y profesionales es una práctica que se recomienda en los programas de educación especial de todas las

edades (Turnbull, Turnbull, Erwin & Soodak, 2006). Durante las últimas tres décadas, los estudios de investigación en este campo se han centrado en: (a) la participación de los padres y madres en los procesos de toma de decisiones relacionados con la evaluación (Crais & Belardi, 1999; Woods & McCormick, 2002); (b) la colaboración entre padres y madres y profesionales en las conferencias de IEP (Salembier & Furney, 1997; Smith, 1990) y (c) la satisfacción global de los padres y madres con los servicios de educación especial (Blackorby et al., 2004; Johnson & Duffett, 2002). Solo un limitado número de estudios de investigación se ha centrado en resultados de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales documentados empíricamente. Una de las excepciones a esa regla general es un estudio nacional longitudinal sobre la implicación de las familias en la educación de alumnos/as de secundaria con discapacidad, que desveló los siguientes resultados:

- Cuando las familias se implican más activamente en los centros los jóvenes van más adelantados en lectura, suelen tener mejor rendimiento académico y participan más en grupos organizados (muchos de ellos formados en la escuela) y entablan más amistades individuales que aquellos jóvenes cuyas familias tienen menos relación con el centro escolar.
- En lo que se refiere a independencia, es más probable que los jóvenes cuyas familias están más en contacto con los centros escolares hayan tenido en el año anterior puestos de trabajo regulares y remunerados que aquellos jóvenes cuyas familias se implican menos en los centros (Newman, 2005, p. ES-5).

A pesar de que la comunidad de investigadores ha subrayado la importancia de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, no ha logrado, hasta hace muy poco, ofrecer una definición operativa de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales o unos indicadores de calidad que permitan la medición de este constructo. Debido a ello, los autores del presente trabajo y nuestros colegas del *Beach Center on Disability* de la Universidad de Kansas se han dedicado durante la última década a una investigación que se ocupa de crear dicha definición operativa y de determinar los elementos troncales de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. El presente estudio se ha desarrollado en tres fases: (a) fundamentos cualitativos, (b) desarrollo de instrumentos y (c) medición. A continuación se describen brevemente dichas fases.

Fundamentos cualitativos

El primer estudio de *The Beach Center* empleó la investigación cualitativa para comprender en profundidad el significado de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y para obtener ejemplos de acuerdos de cooperación prósperos e infructuosos (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004). El presente estudio incluía 33 grupos de discusión realizados con miembros adultos de las familias (padres y madres, la mayor parte) de niños/as y jóvenes con y sin discapacidad, así como proveedores de servicios y administradores. Por medio de rigurosas y cualitativas técnicas de análisis de datos, el equipo investigador identificó seis componentes en los acuerdos de cooperación y los indicadores asociados con cada uno de esos componentes. Los seis componentes que se observan tras esta investigación son: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza. Estos son los componentes que se destacan en la viñeta inicial del artículo. La investigación cualitativa llevada a cabo sobre la visión que tienen los padres y madres japoneses sobre los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales ha revelado la importancia de dichos componentes (Kasahara & Turnbull, 2005). Más adelante nos ocuparemos de cada uno de esos componentes y su relación con el fomento de prácticas exitosas e inclusivas.

Desarrollo de instrumentos

Se han empleado los seis componentes del estudio cualitativo y sus respectivos indicadores como la base para la creación de la Escala de Acuerdos de Cooperación entre familias y profesionales del *Beach Center* (en lo sucesivo, la Escala de Acuerdos) (Summers et al., 2005). Partiendo de los datos del estudio cualitativo, se definieron 60 características para la versión piloto de la Escala de Acuerdos. Se llevaron a cabo dos trabajos de campo nacionales para evaluar los índices de importancia y satisfacción asignados a estas 60 características. A lo largo de este proceso, un factor de análisis exploratorio y de confirmación llevó a que la Escala de Acuerdos presentara dos factores: relaciones en torno al alumno/a y relaciones en torno a la familia. Cada factor contiene nueve características, de modo que la Escala de Acuerdos completa tiene un total de 18 características (consulte la lista de características de la Tabla I). Los análisis psicométricos revelaron que la Escala de Acuerdos y las Subescalas cuentan con suficiente coherencia interna. La escala final mide únicamente la satisfacción, ya que todas las características se clasifican habitualmente bajo «muy importante».

Zuna (2007) repitió el factor de análisis de confirmación utilizando una muestra de padres y madres cuyos hijos e hijas no sufren discapacidad. También detectó el

mismo modelo desdoblado en dos factores -relaciones en torno al alumno/a y relaciones en torno a la familia- que se había desprendido inicialmente de la muestra de familias con hijos/as con discapacidad (Summers et al., 2005).

Tomando la Escala de Acuerdos y considerándola un instrumento de investigación, el equipo investigador desarrolló una nueva versión, la «*Beach Center* Autoevaluación de Acuerdos entre Familias y Profesionales» que incluye 18 características a las que los profesionales pueden recurrir para reflejar lo que favorece u obstaculiza su trabajo. Puede visitar esta página para obtener más información sobre estas dos herramientas: www.beachcenter.org/families/family_research_toolkit.aspx.

Medición

El equipo de investigación ha utilizado la Escala de Acuerdos de Cooperación entre Familias y Profesionales del *Beach Center* en un estudio que tiene por objeto investigar la naturaleza y los resultados de los acuerdos. Se ha observado que:

- Las familias con hijos/as de tres grupos de edades (recién nacidos a 3 años, de 3 a 5 años y de 6 a 12 años) conceden la misma importancia a diferentes aspectos de los acuerdos de cooperación (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston, 2005).
- En lo que se refiere a la satisfacción con los acuerdos de cooperación, los padres/madres con hijos/as en edades entre los 6 y los 12 años están uniformemente menos satisfechos que los de hijos/as en edades entre 3 y 5 años que, a su vez, están menos satisfechos que los de hijos/as recién nacidos a 3 años (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston, 2005).
- Aquellas familias que presentan mayor grado de satisfacción con los acuerdos también cuentan con mayor grado de calidad de vida familiar (Summers et al., 2006).
- Los acuerdos de cooperación pueden contribuir parcialmente a la diferencia positiva que los servicios representan para las familias (Summers et al., 2006).
- Aquellas familias que presentan un mayor grado de satisfacción con los acuerdos de cooperación también son las que tienden a mantener más contacto con el profesor/a de su hijo/a y a colaborar más activamente en las actividades escolares (Summers, Gotto, Epley & Zuna, 2007).
- Los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales explican una parte significativa de la variedad de grados de implicación de los padres/madres y la naturaleza de la comunicación entre padres/madres y profesorado (Zuna, 2007).

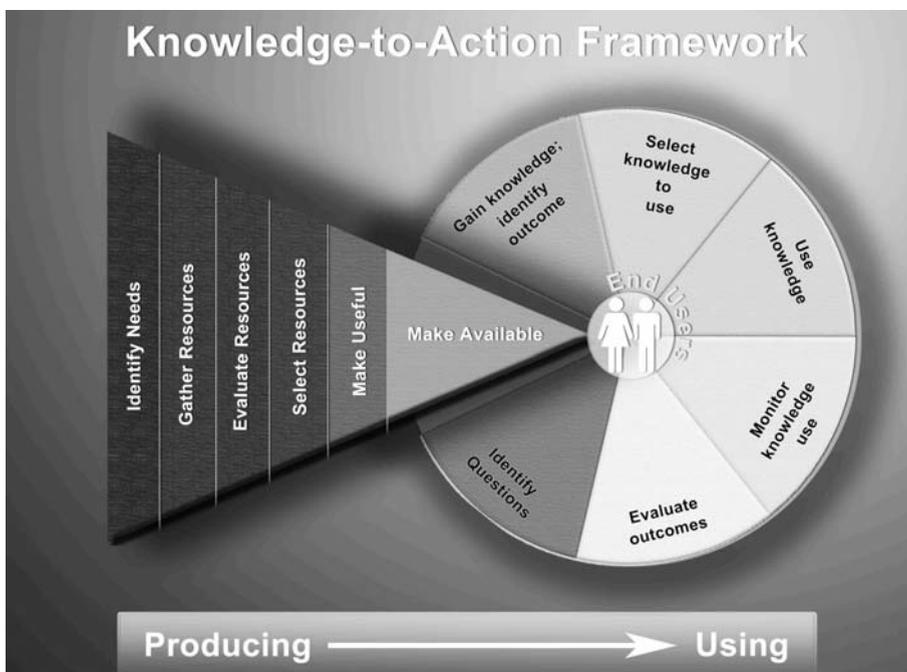
Visión general de la inclusión en los Estados Unidos de América

Una vez presentado el panorama global de los acuerdos entre familias y profesionales, pasamos a mostrar una visión general en relación con la definición y aplicación de la inclusión en EEUU. Desde el principio, en 1975, IDEA ha tratado de fomentar la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema educativo general. El principio de la ley, conocido como el principio del entorno menos restrictivo posible: (a) requiere centros escolares que eduquen al alumnado con discapacidad con el alumnado que no padece discapacidad hasta el punto máximo conveniente para el alumnado con discapacidad; y (b) les permite retirar del aula de educación general al alumnado con discapacidad solo cuando no sea posible educarlo de modo satisfactorio en ese entorno con la provisión de ayudas suplementarias y servicios. IDEA entiende como ayudas suplementarias y servicios «las ayudas, servicios y otros apoyos disponibles en las clases de educación reglada, otros entornos relacionados con la educación y en entornos extra-curriculares y no académicos para facultar al alumnado con discapacidad a una educación junto con alumnado sin discapacidad hasta el máximo punto conveniente» [20 USC Sec. 1402(33)].

La Figura I identifica el porcentaje del alumnado con edades entre los 6 y 21 años en diferentes entornos educativos durante el año académico 2006-07. En los diez años comprendidos entre 1993 y 2003, el porcentaje de alumnado con discapacidad educado en las aulas de educación general durante el 79% o más de la jornada escolar ascendió de 44,4% a 49,9% (Ministerio de Educación de EEUU, 2007). Con respecto a la edad y en comparación con los mayores, es más probable que se eduque al alumnado más joven en el aula de educación general. En cuanto a tipos de discapacidad, el alumnado con impedimentos de habla o lenguaje es el que tiene más posibilidad de que se le eduque en el aula de educación general y el que padece discapacidad intelectual o múltiples discapacidades es el que tiene menos posibilidad de que se le eduque en el aula de educación general.

Los estudios de investigación sobre inclusión ponen de manifiesto que los grupos afectados detectan tanto beneficios como asuntos preocupantes. La Tabla I destaca los beneficios percibidos y los aspectos a mejorar desde el punto de vista de padres, madres y alumnado. Es importante indicar que estos estudios no examinaron la calidad de las experiencias inclusivas que encontraron dichos padres, madres y alumnos/as y que el nivel y el tipo y grado de discapacidad de los cuestionados/as para este estudio no era uniforme.

FIGURA I. Marco del conocimiento a la actuación



Fuente: Adaptado de Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tretoe, J., Casell, W. & Robinson, N. (2006).

TABLA I. Puntos de vista de los padres y madres y el alumnado sobre los entornos inclusivos y las actuaciones

Punto de vista	Ventajas	Desventajas
Padres y madres de alumnado con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> Facilitan la aceptación del alumnado con discapacidad (Frederickson, Dunsmuir, Lang, & Monsen, 2004; Duhaney & Salend, 2000) y benefician al alumnado sin discapacidad en materia de concienciación y sensibilidad (Leyser & Kirk, 2004; Palmer, Fuller, Arora, & Nelson, 2001). Contribuyen a mejorar las habilidades sociales, académicas y funcionales del alumnado con discapacidad (Duhaney & Salend, 2000; Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001), además de la imagen que tienen de sí mismos/as (Duhaney & Salend, 2000; Leyser & Kirk, 2004). Preparan al alumno/a con rasgos excepcionales para las experiencias del mundo real (Duhaney & Salend, 2000; Leyser & Kirk, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> Crean preocupación sobre la formación y cualificaciones del profesorado, además de sobre la disponibilidad de tiempo, medios y currículo adecuados para satisfacer las necesidades del alumnado con discapacidad (Duhaney & Salend, 2000; Moreno, Aguilera & Saldaña, 2008; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff & Swart, 2007). Crean preocupación sobre el grado de atención individualizada que el alumnado con discapacidad va a recibir en entornos inclusivos (Duhaney & Salend, 2000; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001; Xu, 2006). Pueden acabar en una falta de apoyo al sistema, que requiera inversión de tiempo y esfuerzo por parte de los padres y madres (Duhaney & Salend, 2000; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff & Swart, 2007).

TABLA I. Continuación

Punto de vista	Ventajas	Desventajas
Padres y madres de alumnado con discapacidad (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> Tienen en cuenta el derecho legal y ético del alumnado con discapacidad para que se le eduque con alumnado sin discapacidad (Leyser & Kirk, 2004; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff & Swart, 2007). Permiten que el alumnado con discapacidad permanezca en su comunidad de origen, donde se ubica la escuela y donde ha establecido los vínculos familiares (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001). Fomentan el que el alumnado con discapacidad tenga una actitud positiva (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> Pueden terminar en el aislamiento social del alumnado con discapacidad y en conductas negativas de los/as compañeros/as sin discapacidad (Leyser & Kirk, 2004; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001). Crean preocupación a los padres y madres sobre la habilidad de su hijo/a con discapacidad para alcanzar los objetivos académicos del currículo de educación general (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004).
Padres y madres de alumnado con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> Permiten que el alumnado sin discapacidad mejore su rendimiento académico, así como la concienciación social, la capacidad de respuesta y la aceptación de la diversidad (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004; Duhaney & Salend, 2000). Tienen en cuenta la disminución de mala conducta de alumnado sin discapacidad, además de mejorar la imagen que tienen de sí mismos/as y las amistades con alumnado con discapacidad (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004; Duhaney & Salend, 2000). 	<ul style="list-style-type: none"> Crean preocupación sobre el impacto en los resultados de todo el alumnado en entornos inclusivos, de un programa de formación para el profesorado menos que satisfactorio en cuanto a prácticas inclusivas y pedagogía de las necesidades del alumnado con discapacidad (Duhaney & Salend, 2000). Pueden terminar en que el alumnado sin discapacidad pase menos tiempo con el profesor; crea la inquietud de que se descuiden las necesidades especiales de su propio hijo/a (sin discapacidad) (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004). Se preocupan de que el alumnado sin discapacidad sea educado con alumnado con problemas de conducta (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004).
Alumnado con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> Brindan más oportunidades de aprendizaje y fomentan el mejor rendimiento académico para alumnado con discapacidad (Angelides & Aravi, 2007a; Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004; Wiener & Tardif, 2004). Permiten que el alumnado con discapacidad permanezca en su comunidad de origen (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004). Disminuyen el aislamiento social y mejoran la conducta: el alumnado con dificultades de aprendizaje se siente «menos solo» (p. 27), entabla más amistades y presenta menos problemas de conducta al estar junto a compañeros/as sin discapacidad (Wiener & Tardif, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> Pueden terminar en el aislamiento social y la marginalización del alumnado con discapacidad (Angelides & Aravi, 2007a; Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004). Crean preocupación sobre el cumplimiento de objetivos académicos de los/as alumnos/as con discapacidad (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004).
Alumnado sin discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> Aumentan las habilidades sociales y académicas del alumnado sin discapacidad (Bunch & Valeo, 2004). Promueven la equidad (Bunch & Valeo, 2004). Permite que el alumnado sin discapacidad entable amistad con alumnado que padece discapacidad (Bunch & Valeo, 2004; Siperstein, Parker, Bardon & Widaman, 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> Hacen que el alumnado sin discapacidad se preocupe sobre la habilidad del alumnado con discapacidad para asimilar asignaturas académicas (Siperstein, Parker, Bardon & Widaman, 2007) y para desempeñar funciones de independencia necesarias en entornos inclusivos (por ejemplo, uso del transporte público o manejo de dinero) (Siperstein, Parker, Bardon & Widaman, 2007a).

^a Nota. Este estudio reflejaba sólo el punto de vista de alumnado sordo o con dificultad auditiva.

Los componentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y las implicaciones de fomentar la inclusión

Una vez que se ha ofrecido una visión global de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y la inclusión, se pretende mostrar un análisis en profundidad de los componentes e indicadores de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y la manera en que tales acuerdos pueden actuar como fuerza catalizadora para una óptima inclusión. En este apartado se establecen brevemente cada uno de los seis componentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, detectados en el estudio cualitativo que se ha descrito anteriormente (Banning et al., 2004) y se concluyen las implicaciones para los acuerdos de cooperación tanto con el alumnado como con padres y madres. En cada punto se reseñan las implicaciones para futuras formas de actuación y/o trabajos de investigación.

Competencia profesional

Existen cuatro indicadores de competencia profesional:

- Aplicar prácticas que se apoyan en la evidencia.
- Ofrecer una educación de calidad.
- Tener grandes expectativas.
- Satisfacer las necesidades individuales.

Dado que IDEA y la Ley de Educación General Federal, la Ley denominada «Que ningún niño se quede atrás» (*No Child Left Behind Act*), exige educadores generales y especializados para aplicar prácticas que se apoyan en la evidencia, el estudio se va a centrar en dicho indicador. La premisa consiste en que, en su mayor parte, los resultados positivos para el alumnado emergen de prácticas que se apoyan en la evidencia, a saber, en el uso de los educadores de métodos con base científica y de prácticas respaldadas por estudios de investigación (Buisse, Wesley, Snyder & Winton, 2006). Sin embargo, esta premisa se encuentra con un impedimento, a saber, la base de la investigación en educación especial no es lo suficientemente sólida como para dictar cómo afrontar toda práctica.

Con el ánimo de dar respuesta a este reto, los investigadores, teorizadores y educadores coinciden en que resulta adecuado que los educadores tengan en cuenta otros recursos de conocimiento, aparte de aquellos que se basan en la investigación. El equipo investigador defiende dicho consenso; por ello, entiende que el conocimiento

que se basa en la evidencia viene integrado por tres componentes: (1) los mejores estudios investigativos disponibles, (2) el conocimiento basado en experiencias relevantes y (3) la política actual; es más, el equipo sostiene que la integración de estos tres componentes debería formar la base sobre la que los educadores y padres y madres tomen las decisiones relativas a la educación orientadas a la obtención de resultados positivos para el alumnado y las familias.

Es indiscutible que los profesionales deben ser competentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales para poder llevar a cabo prácticas inclusivas. El método más frecuente para tratar el desarrollo profesional en relación a los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales en EEUU es ofrecer un curso para educadores especiales sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Los estudios de investigación más recientes (aunque todavía obsoletos) manifiestan que poco menos de la mitad de los programas de formación para profesorado de educación especial contiene un curso separado para trabajar con las familias en todos los programas de estudio (Knight & Wadsworth, 1998). El editor de educación especial de una de las editoriales líder en libros de texto de educación especial nos brinda una visión más reciente y alentadora. Estima que aproximadamente 75% de los 711 programas universitarios de educación especial acreditados en EEUU incluyen ahora un curso sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales (A. Davis, comunicación personal, 3 octubre 2008).

El libro de texto escrito por dos de los miembros del equipo (los dos primeros autores) *Familias, Profesionales y Excepcionalidad: Resultados Positivos por medio de Acuerdos de Cooperación y Confianza*, es el libro de texto sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales que se adopta con más frecuencia (Turnbull et al., 2006). Este libro se publicó por primera vez en 1986; la quinta edición se publicó en 2006. Se abordará en breve la preparación de la sexta edición. El libro está dividido en cuatro partes: (a) análisis de los sistemas de familia (cuatro capítulos), (b) historia de los acuerdos de cooperación y política actual (dos capítulos), (c) visión general de los componentes de los acuerdos de cooperación con mayor énfasis en la confianza (dos capítulos) y (d) estrategias para asociarse con familias relacionadas con temas como la evaluación, planificación de educación individualizada y apoyo al rendimiento y éxito del alumnado (cinco capítulos). Como complemento al libro de texto, existe una página web que incluye un programa de contenidos modelo, objetivos para cada sesión, juegos de rol, recursos, presentación de aspectos clave en PowerPoint y cuestiones sobre el texto (www.prenhall.com/turnbull).

De acuerdo con la convicción de los autores de que existen tres componentes de práctica basada en la evidencia, el mencionado libro de texto combina un resumen completo de los estudios de investigación, el conocimiento basado en la experiencia de familias y profesionales que han llegado a acuerdos de cooperación que han prosperado y la política actual.

Ningún libro de texto da suficiente respuesta al desarrollo profesional de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, especialmente teniendo en cuenta que aproximadamente 25% de los programas de formación de profesorado no incluyen un curso de acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Se echan en falta más libros de texto, especialmente dentro de cuatro enfoques diferentes, pero que se complementan: (a) resumir los recursos disponibles acerca del desarrollo profesional de los educadores en el área de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales disponibles en EEUU y en otros países, (b) establecer lo que es más apropiado utilizar, (c) modificar aquello que no sea adecuado y (d) ampliar los recursos para satisfacer las necesidades de los profesionales y las familias.

Comunicación

La comunicación efectiva, segundo componente en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, comprende los elementos cualitativos de ser positivo, claro y respetuoso y los elementos cuantitativos de comunicarse regularmente y de manera previsible. Los indicadores clave de la comunicación efectiva incluyen:

- Proporcionar y coordinar información.
- Escuchar.
- Ser honesto.
- Ser agradable y cordial.
- Ser claro.

La información -el primer indicador- es especialmente relevante para los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Ello es así porque, en el asunto de la inclusión, existen muchas opiniones firmes, tanto a favor como en contra, en cuanto a si la inclusión del alumnado con discapacidad, en general, y especialmente el alumnado con importantes necesidades de apoyo, es adecuada o no. Esa es la razón por la que las familias necesitan tener acceso a conocimiento empírico y que sea actual, exacto, cómodo para las familias y accesible. El análisis de las investigaciones revela las preferencias de las familias a la hora de recibir información. Las familias quieren información:

- De una sola persona que coordine la información y los servicios para todos los sistemas (Sontag & Schact, 1994; Westling, 1996).
- De otro padre/madre que se ha encontrado con problemas similares y ha encontrado soluciones óptimas (Ainbinder et al., 1998; Cooper & Allred, 1992; Mitchell & Sloper, 2002; Ruef & Turnbull, 2001; Shapiro, Monzo, Rueda, Gomez & Blacher, 2004).
- Presentada con un estilo fácil y con varios formatos (especialmente las historias) y que ofrezca distintos grados de detalle (Edinippulige, 2007; Mitchell & Sloper, 2002; Ruef & Turnbull, 2001; Turnbull & Ruef, 1996).
- En su lengua principal y para varios niveles de competencia lingüística (Shapiro, Monzo, Rueda, Gomez & Blacher, 2004).
- Por medio de tecnología que permita acceso inmediato a dicha información (Cook, Rule & Mariger, 2003).

Se espera que los próximos trabajos de investigación saquen provecho del más que notable crecimiento de la teoría y la investigación en el campo de las ciencias de la información. Un resumen de toda la literatura ha identificado 31 modelos/marcos relacionados con la traducción del conocimiento (Graham, Tetroe & The KT Theories Research Group, 2007).

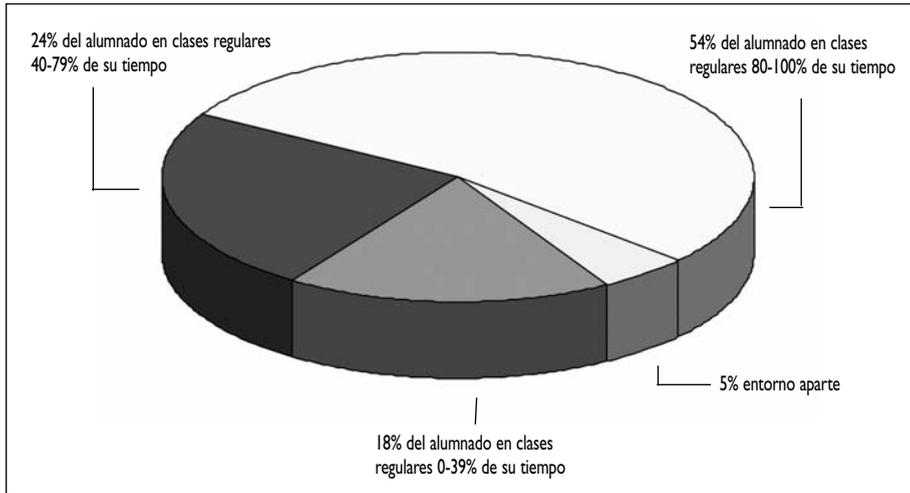
Tras estudiar dicha literatura, los autores han decidido adoptar una metodología de conocimiento-actuación (KTA, de las siglas en inglés), un proceso con dos etapas: (a) canalización del conocimiento y (b) asesoramiento a los usuarios para que utilicen el conocimiento para tomar decisiones estudiadas y sopesadas (Graham et al., 2006; Graham & Tetroe, 2007; Gravel, Legaré & Graham, 2006; Kothari et al., 2008; Tugwell et al., 2007).

La Figura II muestra la canalización del conocimiento y el proceso de la actuación que adaptamos partiendo del trabajo de Graham y sus colaboradores (2006).

Para muchas familias y profesionales, tratar de obtener una respuesta a una pregunta en la era de *infoglut* (Denning, 2006, p. 19) puede resultar frustrante o hasta descorazonador. Lo que desean es simplificar su búsqueda del conocimiento. El triángulo de la Figura II responde a dicha búsqueda; muestra el proceso del conocimiento dinámico a través de un proceso de canalización, simplificando el *infoglut* de manera que el conocimiento sea útil y relevante para las familias y profesionales. La canalización implica la simplificación y presentación de la investigación sintetizada en formatos que son de fácil acceso para las familias y profesionales.

El «ciclo de actuación» a la derecha de la Figura II representa el proceso de toma de decisiones y de implementación que las familias y los profesionales utilizan al

FIGURA II. Porcentaje de alumnado (redondeado al alza) con edades entre los 6 y 21 años en diferentes entornos educativos durante el año académico 2006-2007



Fuente: US Department of Education (2007).

aplicar el conocimiento para mejorar los resultados del alumnado, es decir, según actúan. En este ciclo, las familias y los profesionales expresan sus dudas y dilemas; consideran sus valores, sus puntos de vista y el contexto en el que serán cómplices para educar al alumnado; relacionan su conocimiento existente con sus valores, puntos de vista y contexto; toman decisiones equilibradas; actúan con fidelidad y observan y redefinen sus actuaciones.

Se propone que se lleve a cabo una investigación y desarrollo para crear un epicentro del conocimiento *online* que aplique este modelo a la complicada tarea de canalizar el mejor conocimiento disponible sobre inclusión, de forma que produzca información relevante para familias y profesionales. El objetivo final que se plantea es aumentar el éxito de la inclusión gracias a la provisión de información correcta a las personas adecuadas en el momento preciso con el fin de incrementar las probabilidades de obtener resultados satisfactorios.

Respeto

El tercer componente en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales es el respeto. Este término significa que las familias y los profesionales están mutuamente

muy bien considerados y se tratan con dignidad. Estos son algunos de los indicadores de respeto:

- Honrar la diversidad cultural.
- Valorar al alumnado.
- Reafirmar las virtudes.
- No actuar de acuerdo a juicios de valor.

En EEUU es importante honrar la diversidad cultural, ya que hay una representación desproporcionada de alumnado de diversos orígenes raciales o étnicos en educación especial. El alumnado afroamericano tiene tres veces más posibilidades de recibir educación especial y los servicios correspondientes si sufre una discapacidad intelectual y 2, 3 veces más posibilidades de recibir servicios para trastornos de conducta y emocionales que el alumnado de otros grupos raciales/étnicos (Ministerio de Educación de los EEUU, 2007). Es más, el alumnado afroamericano es el que tiene menos probabilidades de pasar la mayor parte del tiempo en las aulas de educación general y el que tiene más probabilidades de pasar la mayor parte del tiempo en entornos de educación especial (Ministerio de Educación de EEUU, 2007).

Estos datos denotan que las familias y los profesionales deben ser cómplices a la hora de identificar a un/a alumno/a para los servicios de educación especial y, después, de brindarle una educación adecuada motivada por resultados y en un entorno lo menos restrictivo posible. Sin embargo, los trabajos de investigación sobre los puntos de vista de las familias, en lo que se refiere a los procesos de educación especial, ponen de manifiesto que las familias de diversos orígenes raciales o étnicos y las familias con menos ingresos están menos satisfechas con la educación especial que aquellos que proceden de otras clases (Bailey, Hebbeler, Scarborough, Spiker & Mallik, 2004; Johnson & Duffett, 2002). Kalyanpur y Harry (1999); dos de los más destacados investigadores en EEUU en materia de diversidad cultural en lo que se refiere a acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, recomiendan una táctica que denominan «la actitud de reciprocidad cultural» y la describen así:

Tener conciencia de las diferencias culturales constituye tan solo los cimientos para construir relaciones colaborativas. El conocimiento de las creencias que subyacen y el valor que aporta la diferencia de puntos de vista son los que dotan a la relación de una fuerza adicional... Aconsejamos a los profesionales... que se impliquen en discusiones explícitas con las familias sobre los valores y prácticas

culturales que les diferencian, y que muestren en estos intercambios una mente sin prejuicios gracias a su habilidad para recapacitar sobre sus prácticas y para escuchar otros puntos de vista. Es más, deben respetar el nuevo ente de conocimiento que surge de estas discusiones y deben tener en cuenta las diferencias de opinión al responder a las necesidades de las familias (Kalyanpur & Harry, 1999, p. 118).

Con objeto de dar impulso a la educación especial para las familias y el alumnado de diversidad lingüística y cultural, el Ministerio de Educación de EEUU apoya los Centros de Recursos para Padres y Madres de la Comunidad (CPRC, de las siglas en inglés). Estos centros operan en comunidades culturalmente diferentes y ofrecen información, formación y otros tipos de asistencia a familias con hijos/as con discapacidad o con competencia lingüística limitada en inglés. Sus cuatro funciones principales son:

- Formar nuevos líderes para las familias.
- Prestar ayuda individual a las familias.
- Distribuir materiales aptos para el uso de las familias, incluidos materiales traducidos a otras lenguas, además del inglés.
- Esforzarse en acercarse a las familias para atender sus necesidades prioritarias.

Lo habitual es que los CPRC estén dirigidos por (y provistos de) personal proveniente de las familias de diversos entornos sociales que tienen hijos/as con discapacidad. Se espera que en el futuro estos centros estén financiados, se impliquen en la evaluación de otorgamiento de poder con el fin de identificar las estrategias que estos líderes de familia utilizan y que funcionan especialmente bien con las diferentes familias a las que atienden, y que estos líderes de familia actúen a modo de asesores de apoyo técnico para aquellos miembros de culturas dominantes que desean ser más receptivos a la diversidad cultural.

Compromiso

El cuarto componente de los acuerdos entre familias y profesionales es el compromiso, trascender la obligación laboral hacia un compromiso leal caracterizado por altas expectativas. Los indicadores del compromiso son:

- Adoptar una visión de grandes expectativas para el alumnado.
- Estar disponible y ser accesible.

- Ir «más allá de».
- Ser sensible a las necesidades emocionales.

Las grandes expectativas guían el comportamiento, expresan visiones y valores sobre acuerdos de cooperación, inclusión y una vida inclusiva tras la escuela. Se oponen a la recomendación tradicional de ser «realistas» que los profesionales dan a los padres y madres. La recomendación tradicional de ser realistas hace que los padres y madres consideren la discapacidad de su hijo/a como su rasgo definitorio; en efecto, reduce su compromiso con la educación inclusiva y la vida adulta inclusiva de su hijo/a. Cousins (1989), uno de los autores y editores mejor considerados en EEUU, escribió acerca de sus reacciones al enterarse de que le habían diagnosticado cáncer. Comentaba que muchos profesionales estaban demasiado centrados preocupándose de darle «falsas esperanzas»; por consiguiente, le daban «falsa desesperación». Cuando los educadores sólo ofrecen a las familias falsa desesperación, lo que están diciendo implícitamente es: «Reduzca sus expectativas». Cuando las familias se resisten y se aferran a grandes expectativas, la reacción de los profesionales es decirles que están «siendo poco realistas».

El trabajo de investigación cualitativa de los autores sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales subraya la importancia primordial de las familias y los profesionales (a) que desarrollan una visión positiva de la educación inclusiva y de un estilo de vida inclusivo y (b) que buscan enérgicamente esa visión. El uso de programas basados en el individuo ha tenido un gran éxito para muchos individuos con discapacidad y para sus familias a la hora de hacer realidad una visión inclusiva. Es típico que el programa basado en el individuo suponga agrupar individuos clave que se han comprometido con el/la alumno/a y la familia en implicarse en la resolución creativa de problemas con objeto de prever grandes expectativas y luego desarrollar e implementar un plan de acción que haga realidad dichas expectativas (Bui & Turnbull, 2003; Holburn & Vietze, 2002; O'Brien & O'Brien, 1998). El hecho de contar con un grupo de gente comprometida en vez de solo con un profesor y un miembro de la familia permite más aportaciones en lo que se refiere a ideas creativas y también divide la responsabilidad en el caso de fracaso.

Una de las técnicas para un programa basado en el individuo se ha dado en llamar *Construir Planes de Actuación* (MAP, de las siglas en inglés). Consiste en desarrollar una visión y hacerla concordar con un plan. El proceso MAP incluye responder de forma sencilla y creativa a las siete preguntas siguientes (Turnbull, Turnbull, Erwin y Soodak, 2006):

- ¿Cuál es el pasado (o la historia) del alumno/a? Lo normal es que el/la alumno/a y la familia compartan información base, que recalque los triunfos y dificultades asociados con el punto de vista, las expectativas, las virtudes, los intereses y las preferencias del alumno/a.
- ¿Quién es el/la alumno/a? El grupo utilizará todos los adjetivos que sean necesarios para ir más allá de la etiqueta de excepcionalidad y describir los aspectos reales o esenciales de la individualidad del alumno/a.
- ¿Cuáles son las virtudes, intereses, dones y talentos del alumno/a? El profesorado, los/as amigos/as, los miembros de la familia y otros pueden perder de vista todas las características positivas que el/la alumno/a puede llegar a aportar para hacer realidad sus sueños.
- ¿Cuáles son las prioridades del alumno/a? ¿Qué hace falta para hacer realidad los sueños del alumno/a y de la familia? ¿Qué obstáculos existen entre el punto en el que se encuentra actualmente el/la alumno/a y sus sueños hechos realidad?
- ¿Cuáles son los sueños de este/a alumno/a? Es especialmente importante que los/as alumnos/as compartan sus sueños para el futuro. Las familias también deberían compartir sus sueños y completar lo que el/la alumno/a dice si el/la alumno/a no puede (o decide no) comunicarse con los miembros del grupo.
- ¿Cuáles son las «angustias» de este/a alumno/a? Los alumnos/as con excepcionalidades y sus familias pueden tener temores que actúan de barreras en su esfuerzo por hacer realidad grandes expectativas. Identificar esos temores o «angustias» permite al equipo activar los apoyos pertinentes.
- ¿Cuál es el plan de actuación? Un plan de actuación ha de incluir los pasos específicos hacia la realización del sueño. El plan de actuación puede suponer tareas, escalas temporales, recursos y otra información que contribuirán a alcanzar el verdadero progreso.

Para futuros trabajos de investigación, se recomienda indagar en el programa basado en el individuo como instrumento para fomentar acuerdos de cooperación entre las familias y los profesionales y también fomentar las soluciones creativas a problemas asociados con la inclusión. Dado que a menudo «una imagen vale más que mil palabras», la creación de vídeos de las reuniones sobre programas basados en el individuo puede significar un extraordinario ejemplo para gente a la que le gustaría usar esta técnica pero que no se siente segura a la hora de ponerla en práctica.

Equidad

El cuarto componente de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales es la equidad. El término se refiere a los acuerdos de cooperación en los que los profesionales y las familias tienen un mismo estatus a diferencia de las estructuras laborales en las que los profesionales tienen poder y autoridad sobre los/as padres/madres. Los indicadores de equidad en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales son:

- Compartir el poder.
- Fomentar el otorgamiento de poder.
- Ofrecer varias opciones.
- Dar confianza a los demás.

El campo de la educación especial ha evolucionado en cuanto a su interpretación y práctica de la equidad en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Turnbull, Turbiville y Turnbull (2000) estudiaron el desarrollo histórico de los acuerdos de cooperación y presentaron su desarrollo desde el punto de vista de cuatro modelos secuenciales: (a) orientación psicopedagógica/psicoterapia del padre/madre, (b) implicación de la familia, (c) *services* en torno a la familia y (d) otorgamiento de poder colectivo.

La actuación en torno a la familia es un enfoque fundamental para reequilibrar y redistribuir el poder en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Allen y Petr (1996) llevó a cabo un repaso exhaustivo de la literatura de los campos de la salud, la educación y los servicios sociales y, basándose en dicha literatura, propuso la siguiente definición consensuada:

La provisión de servicios en torno a las familias (cursivas de Allen y Petr) en todas las disciplinas y entornos reconoce el papel central de las familias en la vida de los individuos. Está guiada por elecciones perfectamente sopesadas y tomadas por la familia y se centra en las virtudes y capacidades de estas familias (p. 68).

Por ello, los tres elementos clave en la importancia central de la familia incluyen la familia como entidad por la que velar, la maximización de la elección de las familias y las familias como último agente en la toma de decisiones, y la atención a las virtudes y capacidades de estas familias.

Dado que a numerosos profesionales se les ha enseñado a «hacerse cargo», es importante formarles para que sean cooperadores, mostrándoles la importancia de la

«equidad» en los acuerdos de cooperación. Los profesionales pueden fomentar la equidad centrándose en la familia como entidad por la que velar, y no únicamente en el/la alumno/a, maximizando las elecciones de las familias respecto a lo que es más importante para ellos y fijándose en las virtudes y capacidades de las familias. En lo que se refiere a la inclusión, un enfoque centrado en la familia supone a menudo reconocer la importancia de incluir al alumno/a en la familia, el barrio y la comunidad, además de en el colegio. Shay Brill, cuya hermana (Alexa) padece parálisis cerebral, refleja con claridad ese punto:

Considero que es importante asegurarse de que el énfasis se sitúa en la alumna dentro del contexto de la totalidad de la familia y no simplemente en la propia alumna. Es importante ayudar a los/as hermanos/as a encontrar formas satisfactorias para divertirse con su hermano o hermana. Hasta que mi hermana tuvo casi tres años, conocíamos relativamente pocas formas de incluirla en nuestras actividades familiares habituales y esto nos creaba un gran estrés. Ello hacía que mi otra hermana y yo nos sintiéramos culpables por divertirnos cuando sabíamos que Alexa estaba siendo excluida. Ni siquiera podíamos divertirnos en los patios de recreo porque ella no tenía acceso a ninguno, así que tenía que sentarse en los laterales y mirarnos desde allí. Más adelante, Alexa contó con un fisioterapeuta nuevo que empezó a colmarnos de todo tipo de mecanismos de adaptación, tales como columpios que Alexa podía usar en casa y también llevar a los patios de recreo públicos, botones para los juegos que permitían a Alexa tomar parte en la diversión, etc. Pienso que sería muy importante incluir en los cursos de desarrollo profesional algunos componentes sobre la importancia de las interacciones significativas entre hermanos/as y sobre cómo provocar y apoyar ese esfuerzo. Nuestras vidas cambiaron a partir de ese punto, pero tuvimos que experimentar las posibilidades antes de poder cambiar nuestra forma de pensar y, a la larga, nuestro estilo de vida... Ese fisioterapeuta cambió nuestras vidas. Tras aquella primera clase, éramos capaces de resolver la mayoría de los problemas por nosotros mismos y hoy día Alexa es una joven independiente de 18 años, que se opone a todo tipo de segregación. Alexa y yo hablamos por Skype durante horas todos los fines de semana, y es francamente increíble. Ella es una de mis mejores amigas. A menudo me pregunto qué habría sido de ella, de mí, de toda nuestra familia, si no hubiera existido esa divina intervención.

En consecuencia, un componente crucial en la división de poder es dar respuesta a las preferencias de la familia en cuanto a los múltiples entornos en los que la inclusión

ha de hacerse realidad. A continuación se presentan posibles líneas de investigación y desarrollo para el futuro:

- Dirigir una investigación con alumnado y adultos con discapacidad que hayan experimentado el éxito y destacar las estrategias creativas que se hayan utilizado para hacer realidad un sentido de pertenencia a la familia, al barrio y a la comunidad que sea coherente con sus prioridades.
- Dirigir una investigación con profesionales y padres y madres que hayan llevado a cabo acuerdos de cooperación exitosos, acerca de aspectos prácticos en los que han compartido el poder con el fin de alcanzar resultados positivos e inclusivos.
- Desarrollar la información sobre los resultados de esta investigación a través de los medios públicos.

Confianza

Los cinco componentes de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales de los que se ha ocupado este artículo hasta este punto desembocan finalmente en la confianza como punto de unión. La confianza es «tener la certeza de que una persona cuenta con la confiabilidad, juicio, palabra y acción de preocuparse por y no herir a la persona que ha confiado en él/ella» (Turnbull et al., 2006, p. 161). Cuando los padres y madres verdaderamente confían en los profesionales en un acuerdo de cooperación, tienen fe en que el profesional va a intervenir en interés de la familia y de su hijo/a y va a actuar de buena fe para cumplir con su palabra. Los indicadores de confianza son:

- Utilizar juicios bien fundados.
- Ser fiable.
- Salvaguardar la seguridad del alumno/a.
- Mantener la confidencialidad.

Utilizar juicios bien fundados –es decir, decidir cuál es la mejor manera de desempeñar los deberes profesionales de un individuo– ha recibido escasa atención en la literatura sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales o incluso en la más amplia literatura sobre educación general y especial en EEUU. Ello se debe a que los administradores de los centros, e incluso IDEA misma, han dado por hecho

que, si el profesorado cumple con los procedimientos expuestos en IDEA y en los límites de su zona escolar, su alumnado obtendrá resultados satisfactorios. Se puede argumentar que esta suposición deja cierto espacio, aunque no mucho, para que los educadores puedan realizar juicios. Es aún más posible que dicha suposición mantenga que el profesorado no realiza muchos juicios. Sin embargo, no es el caso; ser un profesional supone realizar juicios, y el profesorado y otros profesionales hacen eso todos los días, incluidos los que hacen en los acuerdos de cooperación con las familias.

Realizar juicios -ser exigente, considerado y analítico- es tratar de actuar de forma acertada. Al ocuparse de cuestiones de confianza y juicio, este trabajo se basó en los conocimientos del campo de la psicología positiva. Sternberg (2003), uno de los principales expertos en psicología positiva en EEUU, ha ampliado su campo al introducir el concepto de *sensatez*, el cual define así:

La *sensatez* se define como la aplicación óptima de la inteligencia y creatividad equilibrada por valores en busca de un bien común por medio de un balance entre intereses (a) intrapersonales, (b) interpersonales y (c) extrapersonales, a (a) corto y (b) largo plazo, con objeto de alcanzar el equilibrio entre (a) la adaptación a entornos ya existentes, (b) la remodelación de entornos ya existentes y (c) la elección de nuevos entornos... (p. 152).

Finalmente, Sternberg (2003) también recalca que la gente que es *sensata* no es que simplemente piense de forma *sensata*; también «actúa de forma *sensata*» (p. 188).

Sternberg (2003) describe un proyecto en el que él y su equipo investigador desarrollaron un currículo que incluyera la enseñanza de procesos de toma de decisiones *sensatos* en el contexto de un currículum de historia para estudiantes de secundaria. Basándose en la definición anterior, computaron el progreso del alumnado en función de cómo resolvía 24 problemas de acuerdo a los siguientes criterios:

- Manifestación de esfuerzos por alcanzar un bien común;
- Equilibrio de los intereses intrapersonales, interpersonales y extrapersonales;
- Consideración de factores a corto y largo plazo;
- Justificación para la adaptación, la remodelación y la selección de entornos;
- Uso esmerado de valores;
- Calidad global (*sensatez*) del proceso resolutivo;
- Calidad global (*sensatez*) de la solución misma (p 171-172).

TABLA II. Elementos de actuación basados en la sensatez

<p>1. Estar «en sintonía» con:</p> <ul style="list-style-type: none">• Sus valores.• Sus opiniones.• Su contexto: los factores que necesita considerar en relación con su hijo/a, la familia, el sistema de servicios local y la comunidad. <p>2. Localizar, evaluar y sintetizar el conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none">• El conocimiento empírico forma familias y profesionales.• Investigación.• Política. <p>3. Tomar una decisión equilibrada al planificar los próximos pasos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilizar el conocimiento para juzgar, siendo consciente de sus valores, opiniones y contexto.• Identificar de quién (sólo su hijo/a, sus otros/as hijos/as, toda la familia) son los intereses que han de considerarse al tomar una decisión.• Considerar los recursos necesarios para que pueda actuar. <p>4. Actuar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Poner en práctica sus próximos pasos.• Aprender de los éxitos y los reveses.• Solucionar problemas no esperados.• Mantenerse en contacto con aliados fiables.• Afrontar los siguientes retos.
--

Una parte de los actuales estudios de investigación y desarrollo en el *Beach Centre* se centra en la aplicación de la literatura sobre sensatez a los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y los subsiguientes procesos de toma de decisiones. La Tabla II muestra los componentes de aquello que se entiende actualmente por actuación basada en la sensatez. Los futuros estudios de investigación de nuestro equipo centrarán su atención de manera especial en fomentar las actuaciones basadas en la sensatez por medio de acuerdos de cooperación entre familias y profesionales procurando fomentar la inclusión para (a) alumnado con problemas de conducta importantes y (b) alumnado con limitaciones intelectuales significativas en su paso de la escuela a la vida adulta.

Conclusión

Nosotros creemos que fomentar la cooperación entre familias y profesionales es una excelente estrategia para poner en práctica la inclusión y lograr los beneficios posi-

vos que otorga la educación inclusiva. Estamos encantados de participar con aquellos interesados en unirse a la investigación, desarrollo profesional, y desarrollo familiar en relación con la competencia profesional, la comunicación, el respeto, la responsabilidad, la igualdad y la confianza en construir una sociedad más inclusiva. Abrazamos las palabras de Mahatma Gandhi: «Soy un soñador. Yo soy realmente un soñador. Mis sueños no son etéreos. Quiero hacer mis sueños realidad, tan pronto como sea posible».

Los sueños pueden hacerse realidad siempre y cuando las familias, los investigadores y los profesionales, compartan sus visiones y adopten conjuntamente estrategias efectivas con el objetivo de mejorar los resultados educativos de los estudiantes a través de una educación inclusiva

Referencias bibliográficas

- AINBINDER, J., BLANCHARD, L., SINGER, G. H. S., SULLIVAN, M., POWERS, L., MARQUIS, J. ET AL. (1998). How parents help one another: A qualitative study of Parent to Parent self-help. *Journal of Pediatric Psychology*, 23, 99-109.
- ALLEN, R. I. & PETR, C. G. (1996). Toward developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs. En G. H. S. SINGER, L. E. POWERS & A. L. OLSON (Eds.), *Redefining family support: Innovations in public-private partnerships* (pp. 7-86). Baltimore: Paul H. Brookes.
- ANGELIDES, P. & ARAVI, C. (2007). A comparative perspective on the experience of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. *American Annals of the Deaf*, 151(5), 476-487.
- BAILEY, D. B., JR., HEBBELER, K., SCARBOROUGH, A., SPIKER, D. & MALLIK, S. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics*, 113(4), 887-896.
- BLACKORBY, J., WAGNER, M., CAMETO, R., DAVIES, E., LEVINE, P., NEWMAN, L., et al. (2004). *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Washington, DC: Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.
- BLUE-BANNING, M., SUMMERS, J. A., NELSON, L. L. & FRANKLAND, C. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70 (2), 167-184.

- BLUE-BANNING, M., TURNBULL, A. P. & PEREIRA, L. (2000). Group Action Planning as a support strategy for Hispanic families: Parent and professional perspectives. *Mental Retardation*, 38(2), 262-275.
- BUI, Y. N. & TURNBULL, A. (2003). East meets west: Analysis of person-centered planning in the context of Asian American values. *Education and Training and Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 38 (1), 18-31.
- BUNCH, G. & VALEO, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19 (1), 61-76.
- BUYSSE, V., WESLEY, P. W., SNYDER, P. & WINTON, P. (2006). Evidence-based practice: What does it really mean for the early childhood field? *Young Exceptional Children*, 9 (4), 2-11.
- COOK, R. S., RULE, S. & MARIGER, H. (2003). Parents' evaluation of the usability of a web site on recommended practices. *Topics for early childhood special education*, 23, 19-27.
- COOPER, C. S. & ALLRED, K. W. (1992). A comparison of mothers' versus fathers' needs for support in caring for a young child with special needs. *Infant-Toddler Intervention*, 2(2), 205-221.
- CRAIS, E. R. & BELARDI, C. (1999). Family participation in child assessment: Perceptions of families and professionals. *The Transdisciplinary Journal*, 9 (3), 209-238.
- DENNING, P. J. (2006). Infoglut: Overload of cheap information threatens our ability to function in networks; value-recognizing architectures promise significant help. *Communications of the ACM*, 49 (7), 15-19.
- DUHANEY, L. M., & SALEND, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- EDINIPPULIGE, A. P. S. (2007). Parents of deaf children seeking hearing loss-related information on the internet: The Australian experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 518-529.
- ERWIN, E. J. & SOODAK, L. C. (2008). The evolving relationship between families of children with disabilities and professionals. En T. C. JIMÉNEZ & V. L. GRAF (eds.), *Education for all: Critical issues in the education of children and youth with disabilities* (pp. 35-69). Wiley
- FREDERICKSON, N., DUNSMUIR, S., LANG, J. & MONSEN, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- GRAHAM, I. D. & TETROE, J. (2007). How to translate health research knowledge into effective healthcare action. *Healthcare Quarterly*, 10(3), 20-22.

- GRAHAM, I. D., LOGAN, J., HARRISON, M. B., STRAUS, S. E., TETROE, J., CASWELL, W. & ROBINSON, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13-24.
- GRAHAM, I. D., TETROE, J. & THE KT THEORIES RESEARCH GROUP (2007). Some theoretical underpinnings of knowledge translation. *Academic Emergency Medicine*, 14, 936-941.
- GRAVEL, K., LÉGARÉ, F. & GRAHAM, I. D. (2006). Barriers and facilitators to implementing shared decision-making in clinical practice: A systematic review of health professionals' perceptions. *Implementation Science*, 1(16), 1-12.
- HOFFMAN, L., MARQUIS, J. G., POSTON, D. J., SUMMERS, J. A. & TURNBULL, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the family quality of life scale. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1069-1083.
- HOLBURN, S. & VIETZE, P. M. (2002). *Person-centered planning: Research, practice and future directions*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- JOHNSON, J. & DUFFETT, A. (2002). *When it's your own child: A report on special education from the families who use it*. New York: Public Agenda.
- KALYANPUR, M. & HARRY, B. (1999). *Culture in special education*. Baltimore: MD: Paul H. Brookes Co.
- KASAHARA, M. & TURNBULL, A. P. (2005). Meaning of family-professional partnerships: Japanese mothers' perspectives. *Exceptional Children*, 71(3), 249-265.
- KNIGHT, D. & WADSWORTH, D. (1998). A national study of special education teacher preparation programs regarding their inclusion of family focused components of the CEC common core of knowledge and skills. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 214-26.
- KOTHARI, A., DRIEDGER, M., BICKFORD, J., MORRISON, J., SAWADA, M., GRAHAM, I. D. & CRIGHTON, E. (2008). Mapping as a knowledge translation tool for Ontario early years centres: Views from data analysts and managers. *Implementation Science*, 3(4), 1-9.
- LEYSER, Y. & KIRK, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- MENZIES, H. & FALVEY, M. A. (2008). Inclusion of students with disabilities in general education. En T. C. JIMÉNEZ & V. L. GRAF (Eds.). *Education for all: Critical issues in the education of children and youth with disabilities* (71-99). Wiley
- MITCHELL, W. & SLOPER, P. (2002). Information that informs rather than alienates families with disabled children: Developing a model of good practice. *Health and Social Care in the Community*, 10(2), 74-81.

- MORENO, J., AGUILERA, A. & SALDAÑA, D. (2008). Do Spanish parents special prefer schools for their children with autism? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 162-173.
- NEWMAN (2005). *Family involvement in the educational development of youth with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- O'BRIEN, J. & O'BRIEN, C. L. (1998). *A little book about person centered planning*. Toronto, Ontario, Canada: Inclusion Press.
- PALMER, D. S., FULLER, K., ARORA, T. & NELSON, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- PECK, C. A., STAUB, D., GALLUCCI, C. & SCHWARTZ, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.
- RUEF, M. B. & TURNBULL, A. P. (2001). Stakeholder opinions on accessible informational products helpful in building positive, practical solutions to behavioral challenges of individuals with mental retardation and/or autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 441-456.
- SALEMBIER, G. & FURNEY, K. S. (1997). Facilitating participation: parents' perceptions of their involvement in the IEP/transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20(1), 29-42.
- SHAPIRO, J., MONZO, L. D., RUEDA, R., GOMEZ, J. A. & BLACHER, J. (2004). Alienated advocacy: Perspectives of Latina mothers of young adults with developmental disabilities on service systems. *Mental Retardation*, 42(1), 37-54.
- SIPERSTEIN, G. N., PARKER, R. C., BARDON, J. N. & WIDAMAN, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.
- SMITH, S. W. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special education from intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57 (1), 6-14.
- SONTAG, J. C. & SCHACHT, R. (1994). An ethnic comparison of parent participation and information needs in early intervention. *Exceptional Children*, 60(5), 422-433.
- STAUDINGER, U. M. & BALTES, P. B. (1996). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-762.
- STERNBERG, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

- SUMMERS, J. A., GOTTO, G., EPLEY, P. & ZUNA, N. (2007). Contributions to school success: Child care and parent involvement. Presented to the annual conference of the Kansas Division for Early Childhood, Wichita, KS.
- SUMMERS, J. A., HOFFMAN, L., MARQUIS, J., TURNBULL, A. P. & POSTON, D. (2005). Parent satisfaction with their partnerships with professionals across different ages of their children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 48-58.
- TUGWELL, P. S., SANTESSO, N. A., O'CONNOR, A. M. & WILSON, A. J. (2007). Knowledge translation for effective consumers. *Physical therapy*, 87, 1.728-1.738.
- TURNBULL, A. P. & RUEF, M. (1996). Family perspectives on problem behavior. *Mental Retardation*, 34(5), 280-293.
- TURNBULL, A. P., TURBIVILLE, V. & TURNBULL, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnership models: Collective empowerment as the model for the early 21st century. En J. P. SHONKOFF & S. L. MEISELS (Eds.), *The handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- TURNBULL, A. P. & TURNBULL, H. R. (1996). Participatory action research. In National Council on Disability, *Improving the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act: Making schools work for all of America's children. Supplement* (pp. 685-711). Washington DC: National Council on Disability.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R. & WEHMEYER, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- (In print). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- TURNBULL, H. R., TURNBULL, A. P. & WHEAT, M. J. (1982). Parent participation: A legislative history. *Exceptional Education Quarterly*, 3(2), 1-8.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R., ERWIN, E. & SOODAK, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- TURNBULL, H. R., STOWE, M. J. & HUERTA, N. E. (2007). *Free appropriate public education* (7th ed.). Denver: Love Publishing Co.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2007). 27th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2005 (Vol. 1). Washington DC: US Department of Education.
- WESTLING, D. L. (1996). What do parents of children with moderate and severe mental disabilities want? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(2), 86-114.

- WIENER, J. & TARDIF, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- WOODS, J. J. & MCCORMICK, K. M. (2002). Welcoming the family. *Young Exceptional Children*, 5(3), 2-11.
- XU, J. (2006). Worldview of one black family in a middle school inclusion program: An ethnographic study. *Teachers College Record*, 108(7), 1.496-1.530.
- YSSEL, N., ENGELBRECHT, P., OSWALD, M. M., ELOFF, I. & SWART, E. (2007). Views of inclusion: A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.
- ZUNA, N., SENIG, J. P., SUMMERS, J. A. & TURNBULL, A. P. (en prensa). Confirmatory factor analysis of a family quality of life scale for families of kindergarten children without disabilities. *Journal of Early Intervention*.

Fuentes electrónicas

BEACH CENTER ON DISABILITY. Family Research Toolkit. Recuperado de:
www.beachcenter.org/families/family_research_toolkit.aspx
TURNBULL GATEWAY. Recuperado de: www.prenhall.com/turnbull

Dirección de contacto: Ann P. Turnbull. Universidad de Kansas. Haworth Hall, room 3111H
1200 Sunnyside Avenue Lawrence, KS 66045-7534 Kansas, Lawrence, EEUU. E-mail: turnbull@ku.edu