

# El benestar de l'alumnat i les famílies en els processos d'inclusió educativa

**Climent Giné**

Professor emèrit. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull

**Anna Balcells**

Professora associada. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull

**Joana M. Mas**

Professora contractada Doctora. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull

**Rebut:** 03.02.23 – **Acceptat:** 20.02.23

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

## Resum

### El benestar de l'alumnat i les famílies en els processos d'inclusió educativa

La inclusió educativa està des de fa anys en el centre de l'agenda de les polítiques educatives de la gran majoria de països, sobretot des de la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat (NU, 2006), i té a veure amb els processos de canvi i transformació de les escoles i instituts orientats a remoure les barreres que alguns alumnes troben per atènyer el ple desenvolupament personal, emocional, social i acadèmic.

Encara que la darrera finalitat dels processos d'inclusió educativa és promoure el benestar emocional i qualitat de vida de l'alumnat i de les famílies, crida l'atenció que entre l'abundant literatura (estudis, recerques, assajos, etc.) que s'ha publicat en les darreres dècades relativa a la inclusió educativa, poques són les referències que aborden directament l'impacte que els processos d'inclusió educativa tenen en el benestar emocional dels i les alumnes, i rars els que se centren en les famílies.

En conseqüència, aquest article té com a objectiu, en primer lloc, explorar els aspectes que poden contribuir al benestar i qualitat de vida de l'alumnat amb necessitats de suport a l'escola ordinària; en segon lloc, analitzar els elements que tenen un impacte en el benestar i qualitat de vida de la família; i, finalment, es descriuen aquelles qüestions que el professorat hauria de tenir en compte en l'acompanyament de les famílies amb fills i filles amb trastorns del desenvolupa en els processos d'inclusió educativa.

**Paraules clau:** Inclusió educativa; alumnat amb necessitats de suport; benestar emocional dels alumnes; benestar emocional de les famílies; qualitat de vida.

## Abstract

### The well-being of students and families in inclusive education

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

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

Consequently, this article aims, firstly, to explore the aspects that can contribute to the well-being and quality of life of students with support needs in ordinary schools; secondly, analyze the elements that have an impact on the well-being and quality of life of the family; and, finally, those issues that teachers

should take into account when accompanying families with children with developmental delays in inclusive education are described.

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

## 1. Presentació

Crida l'atenció que entre l'abundant literatura (estudis, recerques, assajos, etc.) que s'ha publicat en les darreres dècades relativa a la inclusió educativa, poques són les referències que aborden directament l'impacte que els processos d'inclusió educativa tenen en el benestar emocional dels i les alumnes, i rars els que se centren en les famílies. En general, s'ocupen d'aspectes conceptuals, drets, l'aprenentatge, qüestions metodològiques i organitzatives, barreres que experimenten els alumnes, etc.; qüestions certament rellevants i que ocupen i preocupen la comunitat educativa.

Amb tot, són múltiples els testimonis de mestres, psicòlegs/gues, psicopedagogs/gues, treballadors/es socials, i famílies (tant en la literatura científica com en els mitjans de comunicació) del patiment que alguns alumnes amb trastorns en el desenvolupament i altres condicions personals, en particular aquells amb discapacitat intel·lectual, manifesten al llarg de la seva escolarització a l'escola ordinària, com ara solitud, marginació, insatisfacció, fracàs, bullying, etc. (Echeita, 2006; Goldan et al., 2022; Lobo, 2022).

Així mateix, les famílies d'aquests alumnes, al seu torn, sovint declaren sentir-se assenyalades com a culpables dels problemes dels seus fills i filles, no escoltades ni valorades, a vegades fins i tot marginades, i fàcilment etiquetades com a famílies "problemàtiques".

Tot plegat fa necessari recordar / urgir la necessitat, per un costat, d'acompanyar les famílies en el moment en què es planteja la matrícula d'un fill o filla amb condicions de vulnerabilitat a una escola ordinària i al llarg de tota l'escolarització. I, per l'altre, de revisar i actualitzar els coneixements dels mestres i professionals dels EAP en aquest camp per millorar l'atenció a les famílies.

La inclusió educativa està des de fa anys en el centre de l'agenda de les polítiques educatives de la gran majoria de països, sobretot des de la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat (NU, 2006), i té a veure amb els processos de canvi i transformació de les escoles i instituts orientats a remoure les barreres que alguns alumnes troben per atènyer el ple desenvolupament personal, emocional, social i acadèmic; aquestes barreres es poden trobar en les polítiques, en les cultures, i en les pràctiques dels centres educatius (Booth i Ainscow, 2002).

Sens dubte, el benestar emocional i qualitat de vida de l'alumnat i de les famílies ha de ser reconegut com la qüestió central dels processos d'una inclusió educativa exitosa, com ens recorda Terzi (2014); i, per tant, com la seva finalitat darrera. De fet, Ainscow i Cesar (2006) afirmen que la inclusió educativa té com a finalitat crear les

condicions òptimes tant per a l'aprenentatge com pel desenvolupament social i emocional de tots els alumnes.

Tant la qualitat de vida com el benestar emocional són constructes multidimensionals complexos que han estat abordats des de diverses perspectives teòriques i pràctiques, que no és el cas detallar ara. En l'àmbit de la discapacitat intel·lectual, però, és prou conegut el consens al que varen arribar investigadors d'arreu del món sobre què s'havia d'entendre per qualitat de vida, com es podia mesurar i com promoure-la (Schalock et al., 2002).

Schalock i Verdugo (2007), en un treball posterior, afirmen que la "Qualitat de vida és un estat desitjat de benestar personal que: (a) és multidimensional; (b) té propietats ètiques -universals- i èmiques -lligades a la cultura-; (c) té components objectius i subjectius; i (d) està influenciada per factors personals i ambientals" (p. 22). En síntesi, podem dir, com ens recorden Giné i Ivern (2021), "En general, la qualitat de vida s'associa a sentiments de benestar, sentiments de participació social i a la presència d'oportunitats per a la realització personal, tant des de la vessant més professional com personal (emocional, íntima, etc.)" (p. 17).

El benestar emocional és una de les dimensions centrals del model de qualitat de vida proposat per Schalock et al. (2002). D'acord amb Schalock i Verdugo (2007) i Schalock et al. (2008), el benestar emocional implica protegir la integritat de la persona; sentir-se respectat i tractat amb dignitat; seguretat; ambients estables i previsibles; feedback positiu; autoconcepte; satisfacció.

Vetllar – i promoure – el benestar emocional de l'alumnat i de les famílies esdevé, doncs, un objectiu central dels professionals que treballen en el sistema educatiu. En conseqüència, en aquest article, ens proposem, en primer lloc, analitzar els aspectes que poden contribuir al benestar de l'alumne amb necessitats de suport a l'escola ordinària; en segon lloc, els elements que tenen un impacte en el benestar de la família; i, finalment, aquelles qüestions que hauríem de tenir en compte en l'acompanyament de les famílies amb fills i filles amb trastorns del desenvolupa en els processos d'inclusió educativa.

## **2. El benestar de l'alumnat i la família, finalitat de la inclusió educativa**

### **2.1. Aspectes que poden contribuir al benestar de l'alumne a l'escola.**

L'estada a l'escola ha d'afavorir el benestar de tots els i les alumnes - i el de les seves famílies - juntament amb l'assoliment dels objectius acadèmics contemplats en les diferents àrees del currículum; tanmateix, com s'acaba d'assenyalar, és freqüent observar el patiment que alguns alumnes amb i sense trastorns en el desenvolupament,

experimenten al llarg de la seva escolarització. En particular, els alumnes amb alguna condició singular com ara un trastorn físic o emocional, discapacitat, problemes d'aprenentatge, o bé associada al seu origen, status socioeconòmic, llengua, sexe, religió, etc., tenen un major risc de veure's exposats a condicions adverses que amenacin el seu benestar.

La recerca i les pràctiques contrastades, però, ens alerten sobre alguns factors que tenen un clar impacte en el benestar dels alumnes, sobretot en aquells més vulnerables ateses les seves condicions o situacions particulars esmentades. Conèixer aquests factors, així com disposar d'algunes propostes, ens permetrà dur a terme un treball preventiu i planificar l'atenció educativa, i quan sigui necessari gestionar els possibles conflictes, per tal que tots els i les alumnes es trobin bé a l'escola, objectiu i condició d'una educació de qualitat i, per tant, inclusiva.

Goldan et al. (2022) en un estudi recent afirmen que les "etiquetes", com ara nee o nese, o les derivades de qualsevol diagnòstic, no només no tenen cap efecte positiu en el benestar dels alumnes a l'escola sinó que clarament comporta conseqüències negatives. L'ús d'aquestes etiquetes que sovint es fa a l'escola per designar, agrupar, qualificar, els alumnes diferents té un impacte negatiu tant en la representació mental que els seus companys en fan d'aquests alumnes com per a la pròpia autoimatge i autoestima.

Els resultats de l'estudi revelen també que els i les alumnes amb necessitats de suport se senten menys satisfets amb la vida en general i manifesten estar menys integrats en les xarxes dins de la classe i tenen menys amistats; en conseqüència, aquests alumnes experimenten més sentiments de solitud. Els autors es pregunten fins a quin punt aquests sentiments poden considerar-se una conseqüència dels processos d'estigmatització associats a l'ús d'etiquetes en el dia a dia de l'escola que generen actituds negatives en els seus companys, juntament amb d'altres variables.

Complementàriament, els alumnes amb necessitats de suport indiquen nivells més alts de cansament i desgast dins l'escola (Algraigray i Boyle, 2017); i sovint poden ser objecte d'assetjament i victimització. També es varen trobar nivells més baixos de gaudi per aprendre i dominar bé les tasques en comparació amb els seus companys de la seva edat.

D'altra banda, els resultats de l'estudi dut a terme per Ayerbe - Barandiaran et al. (2023) mostren que en els centres que millor funcionen, la implicació familiar està associada a majors nivells de satisfacció. A més, podem afirmar que disposem d'evidències de que la participació de les famílies i altres membres significatius del context escolar és fonamental per reduir situacions de desigualtat social i educativa, així com per assolir millores en el rendiment educatiu de l'alumnat (Arostegui et al., 2013).

En efecte, el projecte INCLUD-ED (2011), l'objectiu del qual consisteix en analitzar les estratègies educatives que contribueixen a superar les desigualtats i a reduir el risc d'exclusió social en els grups vulnerables, ha confirmat la importància de la participació de la comunitat (famílies, etc.) als centres escolars per a la millora del

rendiment acadèmic de l'alumnat; en altres paraules, la participació de la família a l'escola esdevé un factor clar d'èxit (Arostegui et al., 2013; Kim, 2009).

Les propostes que s'assenyalen a continuació poden ajudar els equips directius i el professorat a prendre decisions que ajudin a promoure el benestar dels i les alumnes a l'escola per a tots i totes.

- a) **Planificar l'acolliment de tot l'alumnat, i les seves famílies**, en particular d'aquells i aquelles més vulnerables per les seves condicions personals o socials. En un informe recent, la UNESCO (2021) ens recorda que avançar cap a una escola més inclusiva i equitativa no és simplement una qüestió tècnica o be organitzativa sinó que és un moviment amb una clara filosofia que implica el desenvolupament d'una cultura de suport i acolliment a tots els alumnes, compartida per tot el professorat. En una escola inclusiva, tots els estudiants, i no només aquells amb alguna discapacitat, se senten benvinguts i segurs, sense risc de violència de cap mena, i s'espera que tots ells progressaran en el seu aprenentatge. I això no sol passar per casualitat, sinó que és el resultat del compromís de tot el professorat per crear un clima en què tothom (alumnat, professorat, i famílies) se sent valorat i ajudat.
- b) **Vetllar perquè tots els i les alumnes, i les seves famílies, se senten igualment valorats**. El benestar de l'alumnat i les famílies a l'escola fa necessari el compromís del professorat per assegurar que les diferències individuals són valorades i que la situació de cadascú és tractada amb respecte. Acceptar i valorar les diferències individuals presents en tots els i les alumnes, i en les seves famílies, fixant-nos més en les seves fortaleces que no pas en els possibles problemes i limitacions, i en el què poden aportar, ha de ser considerat com un principi de l'ideari del centre i té conseqüències en les pràctiques; entre altres aspectes, ens porta a revisar els instruments que es fan servir per a l'avaluació dels infants i per l'ús que es fa dels possibles resultats; ens ajudarà el fet d'optar per proves que ens informin dels suports que poden necessitar per a la participació a l'aula i per l'aprenentatge, i no confiar en indicadors (QI, etiquetes diagnòstiques, etc.) dels dèficits o problemes. D'aquesta manera, es reduirà el risc de l'ús de les etiquetes que porten irremediament a processos d'estigmatització i exclusió.
- c) **Mantenir altes expectatives per a tots els i les alumnes i les famílies**. Els i les alumnes se sentiran valorats quan tenen oportunitats per participar de forma exitosa en les activitats de l'aula i de l'escola, i això és possible quan el professorat espera molt dels seus alumnes. L'èxit de tots els alumnes estarà en funció de que les pràctiques a l'aula i a l'escola contemplin oportunitats de participació ajustades a les possibilitats de cadascú a través de les mesures universals, amb els suports necessaris, i, en el seu cas, a través de les mesures addicionals i específiques oportunes.

En aquest sentit, Simón et al. (2022) afirmen que la participació va més enllà del dret d'estar matriculat a l'escola ordinària; implica que l'escola acull activament tots els infants i els ajuda a aprendre i desenvolupar-se. La participació implica oferir igualtat d'oportunitats a tots i cadascun dels alumnes per aprendre, implicar-se en la vida escolar, tenir veu i ser escoltats i participar en la presa de decisions.

- d) Cuidar i promoure el sentit de pertinença dels alumnes** des dels primers anys. L'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2016), considera que els principals resultats per a tots els alumnes són la seva inclusió i participació en la societat com a ciutadans actius, cosa que implica promoure la pertinença, l'*engagement*, i l'èxit (assoliment) de tots infants.

El "sentit de pertinença" significa que tots els alumnes s'han de sentir com a casa i acollits com a membres valorats de la comunitat a les seves escoles i aules; necessiten sentir-se part integrant del seu entorn escolar i implicar-se en relacions positives i amistoses. Com diu Braun (2019), "la necessitat de pertànyer és psicològicament fonamental per a la nostra sensació de benestar i té el poder de superar l'impacte negatiu que les etiquetes de diferència i marginació poden tenir en el rendiment acadèmic" (p. 73). El sentit de pertinença, doncs, està lligat a la riquesa de les experiències dels alumnes a les seves escoles i es relaciona, sobretot, amb la qualitat de les relacions interpersonals establertes a l'aula i al centre. Això vol dir que l'escola ha de vetllar per poder oferir oportunitats d'establir relacions positives a tots els alumnes.

- e) Fomentar les relacions positives que evitin l'aïllament.** L'alumnat en situació de vulnerabilitat té un risc més elevat de mostrar dificultats en l'adquisició de la competència social i, en particular, de les relacions interpersonals (Guralnick, 1977). Aquí rau la importància i interès a promoure les relacions positives entre semblants i amb els adults, sobretot si tenim en compte dues importants troballes (Brown et al., 2008): (1) les interaccions positives amb els iguals constitueixen un camí important per promoure el desenvolupament en els infants i el seu benestar; i (2) l'existència de problemes en la interacció amb els iguals és un predictor primari de dificultats i problemes futurs relacionats amb la competència social (Brown et al., 2001).

D'altra banda, l'Informe de Seguiment de l'Educació en el Món (UNESCO, 2020) afirma que "l'esperit que impera a les escoles - els valors i les creences explícites i implícites, així com les relacions interpersonals que defineixen l'atmosfera de l'escola - està relacionat amb el desenvolupament social i emocional i amb el benestar dels alumnes" (p. 21). Per tot plegat, promoure el desenvolupament de relacions positives i respectuoses entre els alumnes, entre el professorat, i entre els alumnes i el professorat, i amb les famílies, ha de ser una de les prioritats contemplades en el projecte educatiu de centre, atès que, a més

de promoure el desenvolupament, creen un clima favorable a la col·laboració i a la participació.

- f) **Assegurar la implicació i participació dels pares.** Com acabem d'assenyalar, la implicació de les famílies a l'escola està associada, per un costat, a nivells més alts de satisfacció i, per l'altre, a la millora del rendiment acadèmic de tot l'alumnat. Tanmateix, l'Informe de la UNESCO (2021) ens recorda que la participació de les famílies als centres escolars és particularment important en el cas de les famílies de grups minoritaris, normalment més exposades al risc d'exclusió. El mateix informe afirma que es disposa de proves de que la implicació dels pares pot ser un suport important a la inclusió educativa. Certament pot ser que algunes famílies no tinguin la confiança o les habilitats necessàries per a participar; i també que les escoles no comptin amb les famílies, més enllà dels temes administratius o d'informació, sense buscar la seva col·laboració. En aquest sentit, per promoure la implicació de les famílies, seria convenient que les escoles, per un costat, reforcin la capacitat de les famílies, i les animin a venir a l'escola i participar, a través de la creació de grups de pares per explorar noves maneres de treballar amb els seus fills i millorar les pràctiques de criança. Per l'altre, l'escola hauria de veure en la participació de les famílies una oportunitat, més que una amenaça, de millora tant de la seva funció social i comunitària, millorar el rendiment acadèmic de tot l'alumnat i avançar cap una escola més inclusiva.

## 2.2. Aspectes que poden contribuir al benestar de la família.

Tradicionalment, els autors han relacionat la qualitat de vida dels infants i joves amb trastorn en el desenvolupament, amb la qualitat de vida de les seves famílies (Shippers et al., 2015; Zuna et al., 2010). Aquesta associació es fonamenta en la teoria dels sistemes familiars; la família actua com a sistema, i en conseqüència, tot el que afecta a un dels seus membres té un impacte en la resta de familiars, i també, en la teoria ecològica del desenvolupament, la qual atorga a la família el context de desenvolupament més influent.

La presència d'infants amb discapacitat o dificultats en el desenvolupament (del llenguatge, motrius, sensorials, etc.) produeix canvis importants en cada un dels membre de la família, en particular, i en el conjunt familiar (Baqués i Giné, 2020). Aquests canvis es generen, entre altres aspectes, per les característiques de cada membre de la família i per la influència de la cultura (valors, creences) a l'hora d'entendre i comprendre el trastorn del seu fill/a. La confluència d'aquests elements determina la manera d'afrontar les dificultats que caracteritzarà la dinàmica i funcionament familiar i, en definitiva, la qualitat de vida de la família (Zuna et al., 2010). Recordem que és en aquest dia a dia de la família, a través de les rutines, que les famílies brinden les oportunitat de desenvolupament a tots els seus membres, però sobretot a aquells que estan en edat de creixement (Mas, 2009).

Per tant, és important no perdre de vista que, per promoure el progrés dels nostres alumnes cal que ampliïm el focus d'atenció a les famílies, acompanyant-les en el seu paper de "fer de pares" per optimitzar les oportunitats de progrés dels seus fills/es. En altres paraules, els infants estaran en millor situació de desenvolupar-se si les famílies gaudeixen d'un bon benestar general.

També cal tenir present, que les famílies són el principal suport dels infants en les primeres edats i al llarg de la seva vida. A més, en el cas dels infants i joves amb dificultats en el desenvolupament, aquesta funció de suport que desenvolupa la família s'intensifica i han d'adoptar sovint el paper de "gestor de cas" veient-se obligats a coordinar la informació entre els diversos proveïdors de serveis (metges, especialistes, terapeutes...) que atenen el seu fill o filla, tant de dins com fora de l'escola (Haines et al., 2017).

Malgrat els avenços evidents que s'han dut a terme en l'educació inclusiva en el nostre país, Echeita (2011) ens adverteix que una de les assignatures pendents, i que per tant, actua com a obstacle en la implementació de l'educació inclusiva a Espanya té a veure amb l'escàs paper que se li ha atorgat a la família en tot l'engranatge inclusiu. Família i escola tenen rols diferents però alhora complementaris i necessaris en aquest procés cap a l'objectiu comú que és la inclusió i, encara que el treball amb les famílies ha estat una constant en l'activitat dels professionals des de fa algunes dècades, i que en pocs anys s'han vist progressos molt significatius, el camí a recórrer encara és molt llarg (Simón et al., 2016). La manca de plantejaments clars, administratius i pedagògics, envers quina ha de ser la funció de la família a l'escola inclusiva ha suscitat dubtes entorn de la seva importància, de la manera d'establir-hi la relació, de quins han de ser els rols d'uns i altres, en què han de col·laborar, etc.

Tot això ens porta a ressaltar la importància que l'administració i els centres educatius, i en particular el professorat, reflexioni sobre la naturalesa de la relació que mantenen amb les famílies de tots els seus alumnes en general, però d'aquelles que més requereixen de la seva ajuda en particular (Simón et al., 2016).

En aquest sentit, molts autors aposten per un model de col·laboració amb les famílies atès que aquest, encara que ha estat més estudiat en l'àmbit de l'atenció precoç, ha demostrat ser un dels suports més importants per a les famílies, impactant directament en la seva qualitat de vida familiar (Balcells-Balcells et al., 2019, Kyzar et al., 2016; Summers et al., 2007; Turnbull et al., 2006) i, també, disminuint l'estrès matern en les famílies d'alumnes amb discapacitat (Burke i Hodapp, 2014, 2016). En aquesta línia, Sarramona y Rodríguez (2010) defensen la conveniència de valorar fins a quin punt la col·laboració amb les famílies pot esdevenir un dels principis fonamentals de la qualitat educativa.

El model de col·laboració en l'àmbit de les famílies va emergir a finals dels 90, i es basa en el principi fonamental de que les famílies tenen el dret de dirigir la seva pròpia vida i que, per tant, han de participar activament en les situacions educatives dels seus fills/es amb la mediació i ajuda dels professionals responsables (Baqués i Giné,



2020). En la literatura existeixen diversitat de definicions sobre què s'entén per relació col·laborativa entre mestres/professors i famílies. Turnbull et al. (2009) per exemple entenen la col·laboració com una relació en la qual les famílies (no només els pares) i els professionals acorden basar-se en l'experiència i els recursos de cada un d'ells amb l'objectiu de prendre i implementar decisions que beneficiïn directament els i les estudiants, i indirectament a d'altres membres de la família i als professionals. Dobbins i Abbott (2010), per la seva part, parlen d'una relació mútuament valorada basada en la confiança i caracteritzada per la compartició del poder, control i coneixement. Al seu torn Dunst et al. (2000), relaciona aquest tipus de relació amb una experiència participativa que pot conduir a l'assoliment dels objectius desitjats.

Summers et al. (2007) assenyalen que per poder establir les bases d'una bona relació de col·laboració cal que conflueixin un conjunt de factors que actuen a diferent nivell; uns en el pla interpersonal, als que dedicarem bona part d'aquest apartat, i d'altres de caràcter més estructural relacionats amb: a) les directrius sobre com ha de ser aquesta relació quant a funcions i rols; b) els espais que les escoles habiliten per facilitar l'intercanvi entre famílies i mestres (Epstein, 2009); c) el temps que els mestres dediquen a treballar amb les famílies,..., en definitiva, tenen a veure amb la regulació administrativa i l'organització i la planificació dels recursos per part dels òrgans de gestió competents (des del Departament d'Ensenyament al propis centres). Quant als factors interpersonals, en el Taula 1 (Turnbull et al., 2009) es mostren resumidament els 6 components claus en la col·laboració amb les famílies, amb els elements que els defineixen.

**Taula 1.** Components i elements per establir una relació de col·laboració (adaptat de Turnbull et al., 2009)

<b>Competència Professional</b>	<b>Comunicació</b>	<b>Respecte</b>	<b>Compromís</b>	<b>Equitat</b>	<b>Confiança</b>
<u>Aplicar pràctiques que es recolzen en l'evidència.</u> Ofertir una educació de qualitat. Tenir expectatives elevades (infants i famílies) Satisfer les necessitats individuals.	<u>Proporcionar i coordinar informació.</u> Escoltar. Ser honest. Mostrar-se agradable i cordial. Ser clar.	<u>Respectar la diversitat cultural.</u> Valorar l'alumnat. Reafirmar les fortaleces. Evitar els judicis de valor	Adoptar una visió de grans expectatives envers l'alumnat. <u>Estar disponible i ser accessible.</u> <u>Anar «més enllà de».</u> Ser sensible a les necessitats emocionals.	<u>Compartir el poder.</u> Atorgar poder a les famílies. Ofertir diverses opcions. Donar confiança als altres.	Utilitzar judicis de valor ben fonamentats Ser de fiar Salvaguardar la seguretat de l'alumne/a. Mantenir la confidencialitat

A continuació, destacarem només alguns dels elements que Turnbull et al. (2008) destaquen a l'hora de crear una relació col·laborativa amb les famílies que promogui el seu benestar:

- **Ús de pràctiques basades en l'evidència.** La literatura posa de manifest que majoritàriament, l'alumnat assoleix els resultats desitjats quan les pràctiques/intervencions que es duen a terme es recolzen en l'evidència, en d'altres paraules, que els mestres i demés professionals fan ús de mètodes amb base científica i de pràctiques fonamentades per estudis de recerca (Buisse, Wesley, Snyder i Winton, 2016). Alhora Turnbull et al. (2006) asseguren que les famílies es senten satisfetes i s'intensifica la confiança amb els professionals quan perceben que els seus fill/es progressen.  
 En aquest sentit, les famílies confien més en els professionals que participen en programes de formació continuada que actualitzen els seus coneixements i mostren un compromís envers la seva feina (Blue-Banning et al., 2004).
- **Proporcionar i coordinar informació.** Una de les dificultats més importants que manifesten tenir les famílies amb fills amb dificultats, té a veure amb la quantitat i varietat d'informació que han de gestionar. Com hem comentat unes línies més amunt, en moltes ocasions les famílies es converteixen en el que s'anomena "gestor de cas". Aquesta funció de vegades les sobrepassa, fet per la qual en els darrers anys s'està intensificant la demanda d'un professional que les acompanyi al llarg de tot el cicle vital que els faciliti dur a terme aquesta tasca. Mentre no es disposi d'aquesta figura, però, cal que escoltem i anotem la informació que posseeix la família per coordinar-la, així com proporcionar-los tota la informació de que disposa l'escola. Tinguem present que les famílies tenen informació i experiència en la cura i desenvolupament dels seus fills/es i recursos (un dels més importants, la vinculació afectiva) que són molt útils per construir una visió compartida de les seves necessitats, cosa que ens permetrà, en últim terme, donar una resposta compartida més ajustada (DfES, 2001; Turnbull et al., 2009).
- **Respectar la diversitat cultural.** Turnbull et al. (2009) ens adverteix que les famílies que estan menys satisfetes amb la relació que mantenen amb els mestres de referència dels seus fills/es són aquelles d'altres cultures i/o les que tenen menys recursos econòmics. En aquests sentit, animen els professionals a conèixer en profunditat les creences i valors subjacents a les famílies a través del debat per tal de poder entendre-les i facilitar l'exercici de posar-nos en la seva situació. La família es sentirà realment acompanyada quan se senti reconeguda com el principal context de desenvolupament del seu fill/a, i acceptada sense ser jutjada (Paniagua, 2022).
- **Estar disponible i ser accessible.** Aquest element, malgrat ser un dels més valorats per a les famílies, també és un dels més controvertits pels professionals, ja que en ocasions traspasa el llinar de la vida professional. Tal i com bé diu

Paniagua (2022), acompanyar va molt més enllà de treballar amb les famílies. Suposa estar al seu costat, estar disponibles en els moments que ho necessiten més enllà de l'horari escolar, tenir empatia, comprendre-les i respectar-les. Suposa obrir-nos com a persona i compartir amb les famílies la nostra manera de fer com a professionals i d'explicar-los el perquè de les nostres actuacions.

- **Compartir el poder.** Les desigualtats de poder i l'autoritat sobretot en la presa de decisions és un dels impediments més importants per construir relacions de col·laboració (Davis et al., 2015). Sovint els professionals, com a experts, ens considerem amb el dret, i sovint el deure, de portar la iniciativa i prendre les decisions, mentre que els pares moltes vegades se senten inexperts, impotents, i en efecte, incapaços de prendre un rol més actiu (Vincent, 2000). Tot plegat pot portar als pares a desenvolupar actituds defensives envers els professionals, que són valorades per aquests darrers com a resistents a acceptar el seu suport (Fereday et al., 2010), creant així tensions emocionals. Compartir el poder significa entendre que la família és l'última responsable de les decisions que es prenen en relació al seu fill/a. En termes educatius, això suposa promoure la participació de les famílies en la identificació de les necessitats, en la prioritització dels objectius a treballar i, en definitiva, en tots els processos de presa de decisions (Baqués i Giné, 2020). En aquest sentit, Humphries i Dunst (2003) va poder corroborar que les pràctiques participatives afectaven a la confiança de les famílies, a la seva competència parental i, a la seva satisfacció general.
- **Confiança.** Turnbull et al. (2006) asseguren que la confiança és el principi fonamental de la relació de col·laboració. Aquests autors parlen de confiança quan hom sent i creu que pot comptar amb una persona, quan té la certesa de que actuarà amb criteris de bondat i confia que l'altre obra en coherència als objectius pactats. En definitiva, la confiança es mostra quan un sent que l'altre dedica tots els seus esforços en mantenir la seva paraula, malgrat les dificultats.

D'altra banda, Dobbins i Abbott (2010) varen dur a terme una investigació sobre les experiències i perspectives dels pares a l'escola per tal de poder identificar factors afavoridors i inhibidors en la col·laboració entre pares i professorat. Entre els factors que creien que millorarien la relació entre l'escola i la família varen trobar:

- Incrementar la consciències dels pares respecte les estratègies d'ensenyament i aprenentatge utilitzats a l'escola.
- Més reunions individuals amb el personal de l'escola.
- Més participació en la vida escolar.
- Planificació i participació dels pares en la transició de curs i d'etapa.
- Sentir-se valorats i escoltats pel personal de l'escola.
- Facilitar l'accés al personal de l'escola.
- Cursos i tallers per als pares.
- Oportunitats de voluntariat.

Kim (2009), per part seva, ha centrat la seva investigació en l'anàlisi de les barreres que existeixen en el context escolar i que ajuden a entendre perquè les famílies d'infants que pertanyen a grups minoritaris no participin a l'escola. Entre aquestes es troben:

- La creença dels mestres de que un nen o nena amb determinades condicions (pobresa, discapacitat, ...) no podrà adquirir els coneixements i habilitats necessàries per tenir èxit en la vida.
- Les percepcions del professorat respecte a l'eficàcia i la capacitat de participació de les famílies vulnerables.
- La manca de polítiques clares i favorables a la participació de les famílies.

En aquesta darrera línia, (Bronstein, 2003; Gallagher et al., 2012) destaquen la càrrega de treball excessiva per part dels professionals, la quantitat de burocràcia que han de dur a terme, la manca de suport administratiu, i el poc temps destinat a poder atendre a les famílies, entre d'altres aspectes.

En un altre ordre de factors, (Giné et al., 2016; Haines et al., 2017) també subratlla la formació de base dels mestres com una dificultat. Aquestes autores posen de relleu que a les universitats, poques vegades, se'ls forma en pràctiques basades en l'evidència en l'establiment d'una relació de col·laboració amb les famílies, el que no els permet adquirir les habilitats i estratègies efectives necessàries per desenvolupar relacions amb les famílies i treballar cap a objectius i intervencions veritablement compartides.

### 3. Aspectes a tenir en compte en l'acompanyament de les famílies que contribueixin al seu benestar

Un cop analitzats diversos factors que poden contribuir al benestar dels i les alumnes, i les seves famílies, en els processos d'inclusió educativa, ens proposem ara presentar els aspectes que ens poden ajudar a planificar l'acompanyament a les famílies a l'escola. Pensem en totes les famílies, però amb una especial atenció en aquelles més vulnerables a causa del seu origen i situació familiar i/o per les necessitats de suport dels seus fills o filles.

Abans, però, voldríem recordar de forma resumida alguns principis que ens poden servir de marc i donar sentit a les accions contemplades en l'acompanyament de les famílies en els processos d'inclusió educativa. En primer lloc, l'acompanyament a les famílies té com a fi prioritari **ajudar els pares i les mares a ser més competents** en les seves pràctiques de criança, contribuint així al ple desenvolupament personal, social i acadèmic dels seus fills i filles, així com també a la qualitat de vida de tota la família. Es tracta, doncs, d'orientar-les per enfortir les capacitats familiars (empowerment) per tal que puguin prendre les decisions més ajustades en els moments apropiats. Rogoff (1990) i Rogoff et al. (2007) afirmen que la participació dels nens i les nenes, guiats pels adults, en les activitats pròpies de les rutines diàries constitueix una font

privilegiada de desenvolupament. Vetllar per aprofitar el potencial educador de la interacció dels pares en les activitats significatives del dia a dia dels seus fills i filles (rutines diàries) com ara, els hàbits alimentaris; la higiene i la salut; la responsabilitat i autonomia en les seves coses; la gestió del temps lliure i l'ús de la tecnologia i xarxes socials (mòbil, tauleta, etc.), i treure'n el màxim profit, és sens dubte un camp de comunicació amb les famílies i una oportunitat d'acompanyament.

En segon lloc, i com a conseqüència, hem d'aprendre a **aproximar-nos a les famílies a partir de les seves fortalezes**, de les seves competències, abandonant la visió patològica de les famílies amb fills o filles amb discapacitat i altres trastorns del desenvolupament, que des de fa dècades ha caracteritzat la visió dels professionals i que ha portat a prioritzar en la seva atenció diverses formes de teràpia per "solucionar" els problemes dels fill i els que atribueixen a les pròpies famílies. Totes les famílies han construït diverses capacitats, i formes de resiliència, i volen el millor per als seus fills i filles. Només reconeixent les seves capacitats les podrem ajudar a construir-ne de noves ajustades a les característiques evolutives i necessitats dels seus fills i filles.

En tercer lloc, i com ja hem comentat àmpliament en l'apartat 2, l'acompanyament s'ha d'orientar també a **promoure la participació i la implicació dels pares i mares a l'escola i a la comunitat** al llarg de tot el procés d'escolarització.

L'acompanyament de les famílies vulnerables a l'escola hauria de contemplar dues dimensions o contextos d'acció: la que se centra en les rutines diàries i la que s'orienta a la implicació de les famílies en la vida del centre.

Per a promoure l'apoderament de les famílies en la gestió del dia a dia dels seus fills i filles a casa, ens pot ajudar seguir les següents passes:

1. **Acolliment i avaluació de les necessitats de suport de la família.** És necessari, en primer lloc, acollir les famílies amb una actitud de respecte i acceptació que afavorirà la confiança mútua. D'aquesta manera ens serà més fàcil conèixer la família, la situació, la història passada i recent, les necessitats dels pares i mares en la gestió del dia a dia dels fills i filles, en particular dels més vulnerables, i les seves expectatives i somnis pel que fa al futur dels fills i filles. Comprendre la dinàmica familiar, conèixer què els preocupa ara mateix respecte de la cria dels seus fills i filles, les dificultats en les què es troben, en què creuen que necessiten ajuda, i també les experiències positives i els seus somnis, ens serà de gran utilitat a l'hora d'orientar les famílies.

Les entrevistes estructurades i el contacte individual informal poden ser eines valuoses a l'hora d'explorar tant les fortalezes com les necessitats de suport que manifesten els pares i mares. Sobretot, però, hem d'aprofitar també la informació que ens poden oferir altres professionals del centre i dels serveis educatius, en particular l'EAP, i del CDIAP.

2. **Resum de les fortalezes, preocupacions i prioritats de la família.** A la llum de la informació recollida en l'apartat anterior, ens serà útil escriure una síntesi de les capacitats observades en la família amb la que pretenem treballar, així com

també de les necessitats de suport que hagi manifestat o haguem percebut. Aquest breu resum, l'hauem de compartir amb el pare i la mare, cosa que facilitarà acordar amb ells les seves prioritats que convertirem en objectius de l'acompanyament.

3. **Recursos i suports que té la família.** Complementàriament a les fortaleeses i necessitats de suport de les famílies, hem de procurar explorar els recursos i suports que tenen les famílies actualment, tant formals (els que reben de les institucions i organitzacions públiques i privades) com informals (de la família extensa, amics, voluntariat). Les famílies enfronten diàriament desafiaments d'ordre divers i conèixer els suports amb què compten, ens ajudarà a definir i matisar l'objectiu del nostre aconsellament/acompanyament.

4. **Redactar els objectius, i definir les estratègies i formes de seguiment.** A partir de les dades recollides, el següent pas consisteix a posar per escrit els objectius que ens proposem treballar amb les famílies per tal de millorar / enfortir les seves pràctiques educatives a casa en el marc de les rutines diàries. El redactat ha de ser una frase curta, clara, comprensible pels pares i mares, i avaluable. El redactat ha de ser compartit amb la família, assegurant així tant la seva comprensió com el fet de que s'ajustin realment a les prioritats de la família i als suports als que tenen accés actualment.

A continuació, suggerirem a la família aquelles estratègies que millor s'ajustin tant a la naturalesa dels objectius com a les característiques, possibilitats i realitat de la família. L'estratègia haurà de precisar el què s'espera que els pares facin a casa per a la consecució de l'objectiu i també algun sistema d'observació i recompte que permeti el seguiment i faci viable i fiable la confirmació del seu assoliment. Pot ser útil, donar-los alguns textos breus que els serveixin de recordatori o bé alguns vídeos expressament dissenyats per ajudar a resoldre alguns dels problemes més comuns de la criança fàcilment accessibles a internet. També els podem demanar que facin alguna gravació amb el mòbil per poder-la analitzar posteriorment amb vosaltres.

5. **Pla de transició.** Un dels aspectes que més solen preocupar totes les famílies, i més especialment aquelles amb fills o filles amb problemes en el seu desenvolupament i/o amb risc d'exclusió, és precisament la transició de preescolar a l'educació primària i d'aquesta a ESO i batxillerat.

La transició és un desafiament significatiu per a tots els actors involucrats en el procés, amb resultats no sempre exitosos. D'acord amb Simón et al. (2022), l'èxit o el fracàs de la transició és el resultat d'almenys tres conjunts de factors que interactuen: les característiques personals de l'alumne, les característiques de la família i les característiques i pràctiques de les escoles.

És important que l'escola desenvolupi un model de transició integral per a tots els alumnes, inclosos aquells amb necessitats de suport, que vagi més enllà del simple transvasament d'informació i que impliqui posar en marxa un equip de

planificació de la transició. En aquest sentit, la planificació de la transició pot ser una oportunitat i un contingut de l'acompanyament per tal d'ajudar les famílies a participar en el procés, plantejar les seves preocupacions, identificar els objectius, i, si és el cas, anticipar possibles problemes. La finalitat seria generar a cada escola un pla de transició per escrit que en el seu moment pugui ser avaluat.

Com dèiem, l'acompanyament s'ha d'orientar també a promoure la participació i la implicació dels pares i mares a l'escola i a la comunitat al llarg de l'escolarització dels seus fills i filles. Si bé la participació de tots els pares ha de formar part de les polítiques de l'escola, no és menys cert que algunes famílies poden mostrar més recels, interès o capacitat, fent necessari mesures proactives més personalitzades, com sol ser el cas de les famílies vulnerables, que podrien convertir-se en contingut d'acompanyament.

La creació de grups de pares per debatre algun tema del seu interès, sigui de l'àmbit acadèmic o cultural, pot ser un bon recurs perquè els pares s'animin a participar, trencant el gel, i coneixent altres famílies. També ens pot servir que alguns pares i mares, que voluntàriament vulguin col·laborar, facin de mentors per tal d'ajudar a introduir aquestes famílies al grup. En ocasions, algunes escoles han organitzat trobades, una estona abans de recollir els fills, simplement per trobar-se, fer un cafè i xerrar.

El més important per a la implicació és que les famílies vulnerables es vegin reconegudes i se sentin acceptades i part del grup. D'aquesta manera els serà més fàcil (1) compartir la seva experiència i prendre part en activitats que apropin amb normalitat la presència de tots els pares i mares en algunes activitats a les aules; i (2) participar en el consell escolar, en comissions de festes o extraescolars, o bé en les activitat de l'associació de famílies d'alumnes de l'escola.

Finalment, una darrera observació que considerem necessària abans de cloure l'article, encara que som conscients de que no n'és l'objectiu. Promoure el benestar de les famílies i de l'alumnat en els processos d'inclusió educativa, demana el compromís del professorat (tutor i especialista) i dels equips directius en la seva formació i actualització en l'àmbit del treball amb les famílies. Bona part del professorat manifesta dificultats en aquest camp degudes probablement a mancances en la formació inicial. Tant els coneixements com les actituds en relació al tracte amb les famílies no es poden improvisar i, davant el desconeixement, se sol recórrer al què hem vist fer o a creences i estereotips que normalment no solen ajudar gaire, al contrari. Una escola de qualitat, atenta i respectuosa amb la diversitat dels alumnes i les seves famílies, demana professionals amb compromís, actituds favorables i coneixements en l'atenció a les famílies.

## 4. Referències Bibliogràfiques

- Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I. i Oregui-González, E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *Anales de Psicología*, 39(1), 51-61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Ainscow, M. i César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238 <http://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Algraigray, H. i Boyle, C. (2017). The SEN label and its effect on special education. *Educational and Child Psychology*, 34(4), 70-79. <http://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.4.70>
- Arostegui, I., Darretxe, L. i Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2),187-200.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Nelson, L. L., i Beegle, C. (2004). Dimensions of Family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Braun, A. M. B. (2019). Psychological Inclusion: Considering Student’ Feelings of Belongingness and the Benefits for Academic Achievement. A M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas i A. J. Artiles (Eds.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (pp. 66-75). SAGE Publications.
- Brown, W.H., Odom, S.L. i Conroy, M.A. (2001). An intervention hierarchy for promoting preschool children’s peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 90-134. <https://doi.org/10.1177/027112140102100>
- Brown, W.H., Odom, S.L., Mc Connell, S.R. i Rathel, J.M. (2008). Peer Interaction Interventions for Preschool Children with Developmental Disabilities. A W.H. Brown, S.L. Odomi S.R. McConnell (Eds.), *Social Competence of Young Children. Risk, Disability and Intervention* (pp.141-163). Paul H. Brookes Publishing.
- Buyse, V., Wesley, P. W., Snyder, P. i Winton, P. (2016). Evidence-based practice: What does it really mean for the early childhood field?. *Young Exceptional Children*, 9(4), 2-11. <https://doi.org/10.1177/109625060600900401>
- Davis, J. M., Ravenscroft, J. iBizas, N. (2015). Transition, inclusion and partnership: Child, parent and professional led approaches in a European research project. *Child Care in Practice*, 21(1), 33–49. <https://doi.org/10.1080/13575279.2014.976543>
- Department for Education and Skills. (2001). *Special educational needs. Code of practice*. Df ES Publications.



- Dobbins, M. i Abbott, L. (2010). Developing partnership with parents in special schools: parental perspectives from Northern Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 23-30.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01140.x>
- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M. i Hamby, D. W. (2002). Family-oriented program models and professional help giving practices. *Family Relations*, 51(3), 221-229. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2002.00221.x>
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 151-164.  
<https://doi.org/10.1177/10538151000230030501>
- Echeita, G. (2006). *Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles*. A M. A. Verdugo i B. Jordán de Urries (Coords.), VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Rompiendo Inercias. Claves para avanzar (pp. 219-229).
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España . ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Participación educativa*, 18, 117-128.
- Epstein, J. L. (2009). School, family and community partnerships: caring for the children we share. A J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships, your handbook for action* (pp. 9-39). Corwin Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples*. EASNIE.
- Fereday, J., Oster, C. i Darbyshire, P. (2010). Partnership in practice: What parents of a disabled child want from a generic health professional in Australia. *Health & Social Care in the Community*, 18(6), 624-632.
- Gallagher, M., Smith, M., Hardy, M. i Wilkinson, H. (2012). Children and families' involvement in social work faking. *Children & Society*, 26, 74-85.  
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00409.x>
- Giné, C. i Ivern, I. (2021). Conceptualització de la discapacitat Intel·lectual. A C. Giné, I. Ivern i C. Mumbardó, *L'alumnat amb discapacitat intel·lectual* (p. 17). UOC.
- Giné, C., Balcells-Balcells, A., Cañadas, M. i Paniagua, G. (2016). Early childhood inclusion in Spain. *Infants & Young Children*, 29(3), 223-230.  
<https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000068>.
- Goldan, J., Nusser, L. i Gebel, M. (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. *Child Indicators Research*, 15, 1313-1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Gómez, L. E., Morán, M. L., Al-Halab, S., Swerts, C., Verdugo, M. A. i Schalock, R. L. (2022). Quality of Life and the International Convention on the Rights of Persons With Disabilities: Consensus Indicators for Assessment. *Psicothema*, 34(2), 182-191 <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.574>

- Guralnick, M.J. i Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. A M.J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579–610). Baltimore: Brookes Publishing.
- Haines, S. J., Francis, G. L., Mueller, T. G., Chiu, C.-Y., Burke, M. M., Kyzar, K., Shepherd, K. G., Holdren, N., Aldersey, H. M. i Turnbull, A. P. (2017). Reconceptualizing family-professional partnership for inclusive schools: A call to action. *Inclusion*, 5(4), 234-247. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-5.4.234>
- Humphries, T. L. i Dunst, C. J. (octubre de 2003). *Parenting CEC: It's not what you think*. 19th Annual Division for Early Childhood International Conference on Young Children with Special Needs and their Families. Washington, USA.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Kyzar, K. B., Brady, S. E., Summers, J. A., Haines, S. J. i Turnbull, A. P. (2016). Services and supports, partnership, and family quality of life: Focus on deaf-blindness. *Exceptional Children*, 83, 77-91. <https://doi.org/10.1177/0014402916655432>
- Lobo, J. (2022). *Reflexions sobre situacions que es poden donar en algunes pràctiques d'escola inclusiva. Exclusions invisibles*. Butlletí de Rosa Sensat. <https://www.rosasensat.org/reflexions-sobre-situacions-que-es-poden-donar-en-algunes-practiques-descola-inclusiva-exclusions-invisibles/>
- Mas, J. (2009). *Els processos d'acomodació en les rutines diàries de les famílies amb un fill amb problemes en el desenvolupament* [Tesis doctoral no publicada]. FPCEE Blanquerna. URL
- NU (2006). *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat i protocol facultatiu*. NU
- Paniagua, G. (2022). *Colaborar con las familias. Tan fácil y tan difícil*. Graó
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Sarramona, J. i Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Schalock R. L. i Verdugo M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
- Schalock, R. L. (2000). Three Decades of Quality of Life. M. L. Wehmeyer i J. R. Patton (Eds.), *Mental Retardation in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 335–358). PRO-ED.
- Schalock, R. L., Bonham, G. S. i Verdugo, M.A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181-190. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001>
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R., Felce, D., Mattika, L., Keith, K. i Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement and application of quality

- of life for persons with intellectual disabilities: report of an international panel of experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457-470.  
[https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2)
- Schippers, A., Zuna, N. i Brown, I. (2015). A proposed framework for an integrated process of improving quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 151-161. <https://doi.org/10.1111/jppi.12111>
- Simón, C., Dyson, A. i Giné, C. (2022). *Empowering schools to be more inclusive. The role of supportive structures. Conceptual Paper and Inclusive Education Guidelines*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Simón, C., Giné, C. i Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Summers, J. A., Marquis, J., Mannan, H., Turnbull, A. P., Fleming, K., Poston, D. J., Wang, M. i Kupzyk, K. (2007). Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/10349120701488848>
- Terzi, T. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. i Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust* (5a ed.). Pearson/ Merrill-Prentice Hall.
- Turnbull, A. T., Turnbull, H. R. i Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- UNESCO (2020). *Resumen del Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Vincent, C. (2000). *Including parents: Education, citizenship and parental agency*. Open University Press.
- Zuna, N., Summers, J. A., Turnbull, A. P., Hu, X. i Xu, S. (2010). Theorizing about family quality of life. A R. Kober (Ed.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities* (pp. 241–278). Springer.

**Correspondència amb els autors:** *Climent Giné Giné*. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. E-mail: [climentgg@blanquerna.url.edu](mailto:climentgg@blanquerna.url.edu). *Anna Ballcells Balcells*. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. E-mail: [Annabb0@blanquerna.url.edu](mailto:Annabb0@blanquerna.url.edu). *Joana Maria Mas Mestre*. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. E-mail: [joanamariam@blanquerna.url.edu](mailto:joanamariam@blanquerna.url.edu)