



# **Relación entre familias de alumnado NEAE y escuela:**

Una propuesta de intervención de caso único

Autora: **Paula María Benítez** Izquierdo

Grado: **Educación Primaria**

Facultad: **Ciencias de la Educación**

Tutora: **Sandra Melero** Santos

Departamento de **Psicología**

Convocatoria: **Junio 2023**



## ÍNDICE

Resumen .....	1
Introducción.....	2
1. Fundamentación Teórica .....	2
1.1. El Desarrollo Infantil: Contextos que Influyen en Él .....	3
1.1.1. <i>El Desarrollo Infantil</i> .....	3
1.1.2. <i>Modelo de Desarrollo Basado en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner</i> .....	4
1.2. La Familia como Contexto de Desarrollo Infantil .....	7
1.2.1. <i>Conceptualización de Familia</i> .....	7
1.2.2. <i>Funciones de la Familia</i> .....	8
1.2.3. <i>Relevancia de la Familia para el Desarrollo</i> .....	9
1.2.4. <i>Modelos Educativos de las Familias y Consecuencias sobre el Desarrollo del Alumnado</i> .....	10
1.3. La Interacción Familia-Escuela: Fundamentos y Modelos.....	13
1.3.1. <i>Fundamentos de la Relación Familia-Escuela</i> .....	13
1.4. Familias de Alumnos con Necesidades Educativas.....	16
2. Justificación del Valor del Estudio .....	18
3. Objetivos .....	19
4. Diseño Metodológico.....	20
4.1. Revisión Bibliográfica .....	21
4.2. Muestra y Participantes .....	21
4.3. Principios Éticos .....	22
4.4. Procedimientos e Instrumentos de Recogida de Información .....	22
5. Contextualización.....	23
6. Propuesta de Intervención.....	26
6.1. Descripción del Desarrollo de la Intervención.....	26
6.1.1. Objetivos de la Intervención .....	27

6.1.2. Metodología de la Intervención .....	27
6.1.3. Secuencia de Actividades .....	29
6.1.3.1. Fase 1: Preparación de la Colaboración. ....	29
6.1.3.2. Fase 2: Toma de Contacto Basada en los Intereses de la Familia y la Alumna. ....	35
6.1.3.3. Fase 3: Proyecto Conjunto. ....	37
6.1.3.4. Fase 4: Evaluación. ....	46
6.1.4. Temporalización.....	48
6.1.5. Evaluación de la Propuesta .....	48
7. Conclusiones, Limitaciones e Implicaciones.....	49
8. Referencias Bibliográficas .....	52

## Resumen

Las recientes investigaciones, nacionales e internacionales, coinciden en la importancia de una relación de calidad entre familias y escuelas para garantizar el objetivo de la educación: el desarrollo óptimo y multidimensional del estudiantado. Esta relación, además, es concebida por los autores como mucho más importante cuando el alumnado presenta alguna necesidad específica de apoyo educativo, pues tanto la familia como el propio alumnado se encuentran con barreras de distintos orígenes que dificultan su proceso de aprendizaje. No obstante, lejos de los planteamientos teóricos, en el contexto educativo, determinadas circunstancias impiden que exista una relación de cooperación entre ambos agentes educativos. De acuerdo con esta situación, en el presente trabajo de intervención se realiza un estudio cualitativo empleando la metodología de caso único holístico, cuyos objetivos persiguen profundizar teóricamente e identificar las fortalezas y debilidades de la relación de participación entre la familia de una alumna con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y su escuela. Finalmente, se realiza una propuesta de intervención para iniciar una relación de cooperación entre ambos agentes. Para ello, se parten de las fortalezas de la familia y la escuela con el fin de dar respuesta a las debilidades y necesidades halladas, tomando como referencia el modelo teórico de relación familia y escuela cooperativo. Para finalizar, se realiza una propuesta de evaluación y se establecen una serie de conclusiones e implicaciones de este trabajo, haciendo hincapié en las aportaciones más importantes del estudio para el desarrollo profesional como docente de educación especial en la etapa de Educación Primaria.

## Introducción

La educación persigue el objetivo de promover el desarrollo sistémico de los estudiantes con el fin de que estos puedan desenvolverse en una sociedad múltiple y cambiante (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria). El logro de esta meta requiere de la asunción por parte de los docentes de una gran responsabilidad, pero ¿es esta tarea exclusiva de la escuela? En lo que respecta a los alumnos con necesidades educativas, cuyo curso evolutivo varía respecto al de los alumnos “neurotípicos”, ¿qué agentes y de qué modo se puede actuar para potenciar sus aprendizajes?

Desde la línea de investigación *familia y escuela*, estas cuestiones plantean la necesidad de indagar acerca del desarrollo infantil y aquellos contextos que le influyen. Específicamente, se precisa profundizar con mayor urgencia, en la relación entre las familias de alumnado con necesidades educativas y sus respectivas instituciones educativas, por las dificultades que ambos encuentran para promover el desarrollo de este alumnado.

Por ello, se realiza un estudio cualitativo de caso único, cuyos fines son ahondar en la relación existente entre ambos, identificar sus fortalezas y debilidades y realizar una propuesta de intervención que se ajuste a sus demandas. En primer lugar, se realiza una revisión bibliográfica articulada en cuatro apartados que abordan el desarrollo infantil, los contextos más influyentes en el desarrollo, la relación familia y escuela y, finalmente, la relación entre los agentes en el caso de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE). Seguidamente, se plantea una justificación de la importancia de este estudio. Así, se especifican los objetivos y las estrategias metodológicas que se emplean para la obtención de la información y su posterior análisis. Otro punto importante que se recoge en el trabajo es la propuesta de intervención, con toda una serie de actividades organizadas en fases, que buscan mejorar la calidad de la relación entre ambos agentes adoptando el enfoque teórico educativo (también conocido como cooperativo). Finalmente, se incluyen las conclusiones, limitaciones e implicaciones derivadas de la elaboración de este proyecto.

### 1. Fundamentación Teórica

Con motivo de ofrecer respuesta a los interrogantes anteriores, la revisión de bibliografía se estructura en cuatro puntos. Por un lado, se expone qué es el desarrollo infantil. En segundo lugar, se aborda el rol desempeñado por la familia como contexto de desarrollo. Posteriormente, se centra la atención en la relación familia-escuela como agentes implicados en el desarrollo infantil, poniéndose el foco, en el último punto, en las familias de alumnos con necesidades educativas.

## **1.1. El Desarrollo Infantil: Contextos que Influyen en Él**

### **1.1.1. El Desarrollo Infantil**

El desarrollo pleno de los alumnos durante las etapas infantil y primaria es el gran reto de la educación, como se hace referencia en los principios y fines de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE). Para hacer frente a dicho planteamiento, los docentes han de conocer qué es el desarrollo, qué contextos y factores influyen en él y, sin duda, de qué modo potenciarlo.

La primera de las cuestiones es abordada por Meece (2001, citado en Morales Rodríguez & Hernández Eugenio, 2022), quién define desarrollo como el conjunto de modificaciones que se producen en los sujetos en un periodo de tiempo determinado. Esta definición, es completada por otros autores, los cuales aportan que el desarrollo infantil es la sucesión ordenada de cambios holísticos que facilitan a los sujetos su adaptación e interacción al entorno que les rodea (Morales Rodríguez & Hernández Eugenio, 2022).

En definitiva, de las anteriores definiciones se extrae que el concepto está íntimamente relacionado con la vida, pues desde el momento del nacimiento cualquier ser vivo transita por distintas etapas hasta su muerte, como afirman García & Delval (2019). No obstante, la evolución no se produce de forma homogénea en todos los seres vivos, sino que depende en gran medida de una serie de factores asociados a las especies (García & Delval, 2019; Morales Rodríguez & Hernández Eugenio, 2022; Palacios, 2014).

La especie humana, particularmente, es considerada por los expertos como una de las que tienen un periodo de maduración más prolongado (García & Delval, 2019; Morales Rodríguez & Hernández Eugenio, 2022; Palacios, 2014). De hecho, Palacios (2014) determina que la dilatada inmadurez constituye uno de los rasgos evolutivos más característicos de la especie. A este respecto, García & Delval (2019) y Palacios (2014) señalan que, durante el periodo neonatal se poseen muy pocas conductas útiles para la supervivencia y vida adulta, siendo a partir de ese momento cuando comienzan a evolucionar de un modo paulatino. Por tanto, este hecho implica que, durante un tiempo prolongado sea necesaria la figura de un cuidador que garantice su supervivencia y las condiciones necesarias para un óptimo crecimiento.

Otro factor determinante del desarrollo es la cultura en la que se encuentra inmerso el sujeto, pues los humanos son seres sociales y asumen una cultura (Palacios, 2014; García & Delval, 2019). Consecuentemente, esta cultura va a influir decisivamente sobre el desarrollo de las personas y la construcción de su personalidad (García & Delval, 2019; Palacios, 2014).

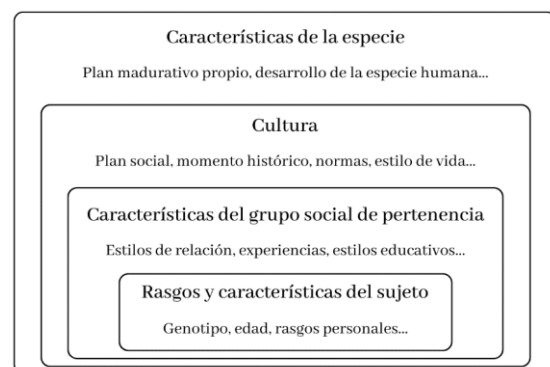
Íntimamente relacionado con lo anterior, Palacios (2014) añade que la maduración se ve, a su vez, influida por los entornos próximos al sujeto, de modo que es el entorno el encargado de moldear su desarrollo en función del plan cultural del contexto en que se encuentra inmerso. Así, por ejemplo, los rasgos idiosincráticos de una determinada familia impregnan el desarrollo de sus hijos, otorgándoles singularidad respecto a los de otras familias de la misma cultura.

En último lugar, las propias características personales constituyen circunstancias determinantes para la evolución (García & Delval, 2019). Dentro de este grupo, se incluyen la genética y las experiencias vividas, pues ambas determinan las relaciones de los sujetos con su entorno y marcan sus vivencias, como destaca Palacios (2014).

Como conclusión el desarrollo es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y se produce, como afirma Palacios (2014, p.29), en una “encrucijada de influencias” en el que intervienen factores con distintos orígenes que van a condicionar la temporalidad y gradualidad de los hitos (véase figura 1). Por tanto, atendiendo a lo anterior, los docentes no solo han de conceder importancia a los distintos hitos que se producen durante la etapa primaria, sino que han que tener en consideración cuáles son los factores y contextos que pueden estar influyendo sobre el desarrollo de los alumnos que integran sus aulas, siendo cada uno de ellos único.

**Figura 1**

*Desarrollo psicológico como resultado de múltiples influencias*



*Nota:* Adaptado de Palacios (2014, p.29).

**1.1.2. Modelo de Desarrollo Basado en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner**

El desarrollo ha sido estudiado por numerosos expertos a lo largo de la historia, como se plasmó en el apartado anterior. Estos estudios, han ido evolucionando desde enfoques más simples que contemplaban el desarrollo como un proceso propio de la infancia, hasta aquellos más sistémicos que lo perciben como una fase que abarca toda la vida y, además, requiere un análisis global, tanto del sujeto como de los diferentes elementos que lo condicionan. Es por ello por lo que, considerando más competente para este estudio el paradigma global del desarrollo, se exponen en este apartado los aspectos más relevantes de una de las teorías mejor avaladas científicamente: la teoría ecológica del desarrollo de Urie Bronfenbrenner.



Lejos de los planteamientos simplistas, basados en los diferentes hitos que se producían en la infancia, Bronfenbrenner siente la necesidad de realizar estudios desde un enfoque más amplio y contextualizado (Marchesi et al., 2017). De forma concreta, este autor deja muy claro en su propuesta que no es posible comprender el desarrollo del sujeto si este se estudia de forma aislada. Por tanto, el foco de análisis debe ser el sujeto, pero también, los ambientes y las interacciones que tienen lugar entre ambos elementos: ambiente y persona en desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). Atendiendo a lo anterior, este autor considera necesario definir los elementos centrales de su teoría, que pueden resumirse en tres: ambiente, desarrollo y persona en desarrollo.

Por un lado, el ambiente se describe como un conjunto de estructuras concéntricas que se incluyen unas dentro de otras. Por su parte, el desarrollo es definido por el autor como *“todos aquellos cambios perdurables en el sujeto que le permiten influir e interactuar con su ambiente”* (Bronfenbrenner, 1987, p.23). Respecto al elemento *“persona en desarrollo”*, Cortés Pascual (2004) explica que es el foco que recibe las influencias de los entornos y, a su vez, es sujeto activo en los entornos por su asidua interacción en cada uno de ellos.

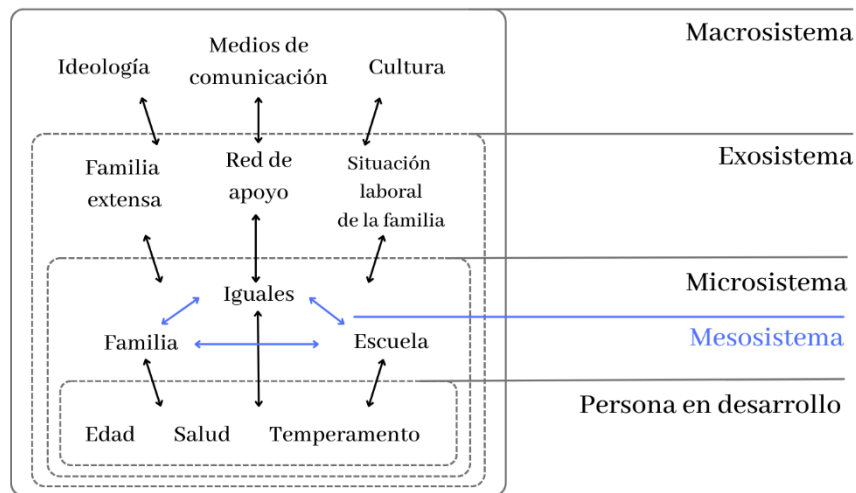
Adoptando la perspectiva anterior, se pueden apreciar cuatro sistemas que influyen en el desarrollo de las personas y que tienen una relación recíproca entre sí (véase figura 2). Estos son: microsistema, macrosistema, mesosistema y exosistema (Rodrigo & Palacios, 2014). Partiendo de la esfera más próxima a la más lejana, estas pueden definirse del siguiente modo:

- **Microsistema:** son todos aquellos contextos en los que las personas interactúan de manera periódica y en los que viven experiencias relevantes para su vida (Palacios et al., 2014). Este sistema contempla todas las actividades, roles y relaciones que las personas experimentan en un contexto determinado. Algunos ejemplos de microsistemas son la familia, la escuela o el grupo de los iguales (Cortés Pascual, 2004).
- **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, es decir, la relación recíproca entre dos o varios de los microsistemas (Bronfenbrenner, 1987). Un ejemplo son relaciones entre el hogar y la escuela o entre la familia y el grupo de amigos del sujeto estudiado.
- **Exosistema:** Bronfenbrenner (1987) se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante en activo, pero en los cuales se producen acontecimientos que le afectan indirectamente. Dicho de otro modo, incluye las estructuras sociales formales e informales que, aunque no tienen relación directa con la persona en desarrollo, sí que tienen influencia sobre sus microsistemas. Por ejemplo, dentro de este sistema pueden agruparse las redes de apoyo o las condiciones laborales (Rodrigo & Palacios, 2014).

- **Macrosistema:** en él intervienen todos los factores relacionados con la cultura, creencias, acontecimientos históricos y rasgos definitorios de la comunidad en la que se vive. Este sistema, aunque no tiene una influencia directa sobre los sujetos en desarrollo, afectan a los subsistemas inferiores (Rodrigo & Palacios, 2014).

**Figura 2**

*Esquema de los sistemas que conforman la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner*



*Nota:* Elaboración propia basada en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987)

Pero, además de lo anterior, la importancia de la teoría no radica en que el autor articuló su teoría en torno a tres elementos y cuatro sistemas de influencia, sino que va más allá. Por un lado, Bronfenbrenner explica que es necesario contemplar los factores del entorno que influyen en la persona, siendo aquellos que tienen mayor capacidad de influencia los que se encuentran más próximos. De hecho, se llegó a la conclusión de que la participación u observación de las actividades, roles y personas del entorno desemboca en que esta reproduzca patrones conductuales similares por cuenta ajena (Bronfenbrenner, 1987). Por último, las personas del entorno ejercen un rol importante en el desarrollo humano, pero que sea este rol idóneo dependerá a su vez de la interacción con otros entornos, por ejemplo, el estrés o confortabilidad que les generen, y sus dinámicas bidireccionales (Bronfenbrenner, 1987).

En definitiva, las pinceladas anteriores sobre la teoría ecológica de Bronfenbrenner aclaran que el desarrollo humano no es un proceso únicamente intrapersonal, sino que es una acomodación continua entre el ser humano y las propiedades de los ambientes con los que se relaciona (Bronfenbrenner, 1987). Por tanto, tomando en consideración esta información y el contexto en el que se ubica el presente estudio, se prestará mayor atención al análisis de la microestructura que mayor influencia tiene en el desarrollo del alumnado: familia; así como de la mesoestructura que se

deriva de la relación de las dos microestructuras de desarrollo por excelencia: familia y escuela. Todas ellas serán detalladas en los apartados siguientes.

## **1.2. La Familia como Contexto de Desarrollo Infantil**

La familia es el contexto natural en el que las nuevas generaciones crecen y evolucionan. Es por ello por lo que se abordarán algunas cuestiones relevantes sobre ellas, ahondando en su conceptualización, sus principales funciones, su importancia para el desarrollo infantil y los modelos educativos parentales con sus respectivas consecuencias para la evolución.

### **1.2.1. Conceptualización de Familia**

El término “familia” ha tenido una gran repercusión a lo largo de la historia que se extiende hasta la actualidad (Cánovas Leonhardt et al., 2014; Castelo, 2022; Guerra et al., 2022; Justicia-Arráez et al., 2020; Lucifora et al., 2021; Martín-Cala & Tamayo-Megret, 2013; Rodrigo & Palacios, 2014). Tal ha sido su importancia que ha sido estudiado desde diversas disciplinas, como la biología, antropología, la economía, la política, la pedagogía, la psicología o la sociología, como apuntan Castelo (2022), Justicia-Arráez et al. (2020), Lucifora et al. (2021) y Rodrigo & Palacios (2014). Este abordaje multidisciplinar ha dado lugar a un importante desacuerdo a la hora de establecer un marco conceptual único, pues no solo cada disciplina se ha encargado de aportar una definición que integre sus propios matices. Además, la evolución histórica ha ido moldeando este concepto, como se hace referencia en los estudios anteriores.

Desde un punto de vista histórico, han existido agrupamientos humanos desde el inicio de las civilizaciones (Lucifora et al., 2021). Estos agrupamientos surgen de factores de tipo natural, como garantizar la supervivencia o el mantenimiento de la especie (Lucifora et al., 2021; Rodrigo & Palacios, 2014). Así, desde esta perspectiva, Castelo (2022) contempla la familia como una organización en la que los miembros que la integran pueden realizar sus funciones básicas y satisfacer sus necesidades físicas, económicas y sexuales.

Posteriormente, en el siglo XVII surge un nuevo modelo de familia que es conocida por los autores como *familia nuclear patriarcal* (Lucifora et al., 2021). Esta consiste en la adopción por parte del hombre del rol de padre y cabeza de familia, el cual tiene la autoridad y merece la aceptación y obediencia del resto de los integrantes de la familia. Más adelante, entre los siglos XIX y XX nace *la familia moderna* que supone cambios importantes en relación con las dos anteriores, pues además de tener su origen en la unión por afecto de dos personas en matrimonio, implica estrechas relaciones entre los miembros de la familia, autonomía y una mayor privacidad (Lucifora et al., 2021).

Actualmente, el término familia ha continuado evolucionando, ajustándose a las demandas sociales y culturales. Por un lado, Justicia-Arráez et al. (2020) conciben la familia como el conjunto de relaciones intergeneracionales que se establece entre los individuos que, por afinidad, deciden establecer uniones filiales y de compromiso duradero en el tiempo y que traspasa las barreras del hogar. No obstante, la definición más completa y ajustada a la diversidad sociocultural existente hoy en día es la de Rodrigo & Palacios (2014, p.33), quienes sostienen que: *La familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero en el tiempo, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.*

### **1.2.2. Funciones de la Familia**

La familia, desde un punto de vista conceptual, es bastante diversa. No obstante, tal y como se mostró en el apartado anterior, todas ellas incluyen o se asemejan, en al menos, en dos aspectos fundamentales. Por un lado, en su seno se produce la construcción de las personas como seres sociales y su inmersión en la cultura. Por otro lado, en ellas se garantiza la subsistencia de la especie (Justicia-Arráez et al., 2020; Martín-Cala & Tamayo-Megret, 2013; Rodrigo & Palacios, 2014). Dicho de otro modo, Rodrigo & Palacios (2014) determinan que, todas las familias son agentes promotores del desarrollo y socialización de los hijos, independientemente de la cultura, composición o rasgos idiosincráticos, pues son sus dos grandes finalidades.

El logro de los objetivos anteriores requiere, por parte de los integrantes de la familia, el desempeño de una serie de funciones (Justicia-Arráez et al., 2020; Martín-Cala & Tamayo-Megret, 2013; Rodrigo & Palacios, 2014). Sin embargo, de modo similar a lo que ocurre con su definición terminológica, los investigadores atribuyen a las familias funciones distintas. En relación con esto, Justicia-Arráez et al. (2020), Martín-Cala & Tamayo-Magret (2013) y Rodrigo & Palacios (2014) coinciden en que existen una serie de funciones básicas. Aunque cada uno de ellos otorga una denominación distinta, estas funciones básicas se pueden resumir en cuatro, las cuales se exponen a continuación.

La primera de las funciones consiste en asegurar la subsistencia de todos los miembros de la familia, así como la promoción de un crecimiento saludable desde todas las dimensiones posibles, entre las que destacan la emocional, la biológica, la cognoscitiva y la social. Esto es lo que Rodrigo & Palacios (2014) denominan: “función asegurar la supervivencia”.

En segundo lugar, se halla la función que tanto Justicia-Arráez (2020) como Martín-Cala & Tamayo-Megret (2013) denominan “función económica y doméstica”. Esta se puede resumir como la célula de la familia, pues recogen todas aquellas actividades que posibilitan el sustento de la familia, como son

las actividades laborales y las domésticas: abastecimiento de cuidados, servicios de salud, actividad laboral de los progenitores o distribución de los recursos monetarios.

La siguiente función de la familia consiste construir conjuntamente un clima de afecto y apoyo. En ella se recogen las relaciones de apego y compromisos duraderos de la institución familiar que tienen por objeto suponer un punto de referencia psicológico para el crecimiento de los hijos. También, pretenden ser un punto importante de apoyo para que puedan superar distintas situaciones complejas de la vida diaria (Rodrigo & Palacios, 2014; Justicia-Arráez, 2020).

La última de las funciones básicas, en las que coinciden los autores anteriores, es la “integración social y cultural”. Según Martín-Cala & Tamayo-Megret (2013) dentro de esta función se incluyen dos dimensiones, por una parte, la formación espiritual de la familia, que implica un aprendizaje de la cultura y permite que los miembros puedan formarse como seres sociales inmersos en una cultura y, por otra la dimensión educativa, que es desarrollar en los sujetos los sentimientos, enseñar a hablar, comunicarse, evolucionar en los procesos cognitivos, desarrollar hábitos y rutinas propios de la sociedad.

Todas estas funciones son fundamentales para que se produzca el desarrollo humano y garantizar el cumplimiento de los fines de la familia, mencionados anteriormente. No obstante, como bien hacen alusión los autores anteriores, no será posible un desarrollo equilibrado de los sujetos si estas funciones se dan de manera aislada o alguna de ellas no se tiene en cuenta.

Además de las funciones anteriores, otros autores añaden funciones adicionales que también resultan positivas en la formación de los hijos. Por ejemplo, Rodrigo & Palacios (2014) atribuyen a las familias funciones como ser escenario donde aprender a afrontar retos, asumir responsabilidades y compromisos, ser espacio de encuentro intergeneracional o constituir una red de apoyo social para superar las transiciones vitales hacia una vida adulta.

En definitiva, la familia es la institución que ha de garantizar el desarrollo de las personas, por consiguiente, esto es posible si los miembros de la familia se comprometen y responsabilizan a cumplir las funciones anteriores. Todas estas perspectivas pueden apreciarse de un modo aclaratorio en la tabla 1, localizada en el anexo 1.

### **1.2.3. Relevancia de la Familia para el Desarrollo**

La familia es el principal ambiente en el que los niños y adolescentes socializan y se educan (Daudinot Gamboa & Osorio Barcelay, 2006). Esta misma idea, es compartida en múltiples estudios, los cuales ponen en relevancia el rol desempeñado por esta institución desde el momento del nacimiento

(Abellán Roselló, 2021; Álvarez Loyola, 2018; Daudinot Gamboa & Osorio Barcelay, 2006.; García Peña et al., 2018; Ossa Cornejo et al., 2014; Vielma, 2003).

La importancia del contexto familiar se debe, en gran medida, a muchas de las funciones que las familias cumplen en relación con la crianza y cuidado de los hijos, como se explicó en el apartado anterior. De estas tareas que llevan a cabo, es necesario reconocerles a las familias una serie de méritos en cuanto desarrollo de los seres humanos.

Por un lado, la familia es la que se encarga del sustento y supervivencia de los hijos, aspecto sin el cual sería imposible el crecimiento y desarrollo (Abellán Roselló, 2021). Este mismo autor, señala que en microsistema familiar tienen lugar gran parte de los aprendizajes que permiten a los sujetos desenvolverse de un modo autónomo en el medio que les rodea. Entre los aprendizajes más relevantes cabe destacar la enseñanza de la comunicación, el aprendizaje de la marcha bípeda autónoma y el desarrollo del pensamiento.

Álvarez Loyola (2018), por su parte, añade a lo anterior que en el seno de las instituciones familiares se produce una transmisión de afecto, apoyo y cuidados necesarios que formarán a las personas a nivel emocional, psicológico, forjarán su autoconcepto y su autoestima, aspectos que otorgarán gran estabilidad y promueven el desarrollo equilibrado de la persona.

También, cabe resaltar la idea aportada por Vielma (2003) y Álvarez Loyola (2018), que reconocen a la familia como primer vínculo entre ellos hijos y la cultura o medio que los rodea. De este puente de unión se puede deducir, por tanto, que el ambiente familiar tiene un importante protagonismo en la transmisión de valores culturales, creencias, habilidades sociales para que los sujetos se desenvuelvan idóneamente en el mundo que les rodea.

Por último, Ossa Cornejo et al. (2014), Álvarez Loyola (2018) y Abellán Roselló (2021) resaltan que en las tareas de crianza los padres ofrecen importantes situaciones de estimulación y crecimiento a nivel cognoscitivo. En este sentido, se desarrolla el pensamiento del sujeto y sus habilidades cognitivas más importantes durante los primeros años de la infancia.

En definitiva, es por todo lo mencionado anteriormente por lo que Daudinot Gamboa & Osorio Barcelay (2006) resaltan que en la tarea educadora de los hijos las familias, además de la escuela, tienen un papel protagonista que no puede ser obviado desde la educación.

#### **1.2.4. Modelos Educativos de las Familias y Consecuencias sobre el Desarrollo del Alumnado**

Como se expresó anteriormente, las familias son el vínculo entre los seres y el resto de los contextos durante los primeros años de vida. Todo ello supone que la familia sea el ambiente que ejerce mayor influencia sobre el desarrollo de los hijos, como apuntan García Sanz et al. (2016), Justicia-Arráez et al.

(2020) y Rodrigo & Palacios (2014). Dicho de otro modo, los autores citados en el apartado anterior explican que los cambios cognitivos y conductuales de los sujetos, dependerán de los estilos de crianza que empleen los padres para relacionarse con ellos.

En relación con los estilos de crianza, existen variadas clasificaciones. Sin embargo, gran parte de los estudios consultados destacan como más relevante la establecida por Diana Baumrind (Abellán Roselló, 2021; Álvarez Loyola, 2018; Daudinot Gamboa & Osorio Barcelay, 2006; García Peña et al., 2018; Ossa Cornejo et al., 2014; Vielma, 2003). Los estilos de crianza de Baumrind (citados en Abellán Roselló, 2021) toman en consideración dos parejas de variables: el afecto- comunicación y el control- exigencia. La primera de las dimensiones hace alusión a la habilidad de las familias para dar respuesta a las necesidades de los hijos, así como identificarlas, mientras que la segunda es la capacidad de establecer supervisión y exigencia (García Peña et al., 2018). La combinación entre ambas premisas da lugar a varios estilos parentales que tendrán unas consecuencias sobre el desarrollo de los hijos. Estos son principalmente tres: democrático, autoritario y permisivo.

El estilo democrático, de acuerdo con García Peña et al. (2018), se caracteriza por la habilidad de la familia por establecer normas a través del consenso y la democracia. En él tiene mucha importancia la comunicación y la toma de decisiones basadas en la argumentación, siempre acorde al momento evolutivo de los hijos. Estos padres, además, reconocen las necesidades de sus hijos, respetan sus derechos y los acompañan continuamente para que puedan cumplir sus propósitos, confiando en ellos. La expresión de afecto es continua y permanente, dando siempre respuesta a las demandas del niño y promoviendo su autonomía (García Peña et al., 2018).

En segundo lugar, el estilo autoritario difiere del anterior en varios aspectos. Por un lado, Ossa Cornejo et al. (2014) destacan que se da mucho más valor al establecimiento de límites y normas rígidas. También, estos autores resaltan que no se promueve el consenso, ni la comunicación democrática, sino que se establecen jerarquías y relaciones verticales. En ellos, además, García Peña et al. (2018) incluyen que está presente el castigo físico o psicológico como consecuencia a la desobediencia, lo que promueve el temor como modo de control.

Respecto al tercer estilo, permisivo, Abellán Roselló (2021) destaca que se divide en dos subtipos: indulgente y negligente. El primero de ellos es caracterizado, por este autor, como padres complacientes, blandos y con graves dificultades para establecer normas. Suelen ceder a las peticiones y demandas de los hijos, aunque son bastante cariñosos y muestran interés por el bienestar general de los hijos, incluyéndose la educación (García Peña et al., 2018). En cuanto a los negligentes, Abellán Roselló (2021) resalta el desinterés por la crianza de los hijos, por tanto, no ponen normas ni dan

muestras de afecto. En lo que respecta a la comunicación entre padres e hijos cabe mencionarse que es deficitaria.

Cada uno de los estilos educativos anteriores, como se ha indicado al inicio del apartado, tienen consecuencias sobre los hijos. Así cada uno de los estilos anteriores pueden asociarse una serie de rasgos comunes en los hijos, entre los que destacan:

- Hijos sobreprotegidos: la crianza permisiva indulgente da lugar a poca apertura, timidez, inseguridad e inestabilidad, poca adecuación a las normas y conductas antisociales (Ossa Cornejo et al., 2014).
- Hijos autoritarios: García Peña et al. (2018) resumen que el estilo autoritario tiene consecuencias sobre la socialización de las personas, su autonomía y menor competencia social, todo ello asociado a una autoestima y autoconcepto bajo. Por otro lado, otros autores como Ossa Cornejo et al. (2014) mencionan que el estilo autoritario produce violencia, lejanía, situaciones de control, hijos autoexigentes, rebeldes, desobedientes y con total rechazo a las normas.
- Hijos negligentes: Ossa Cornejo et al. (2014) mencionan que una relación negativa, causará estrés, malestar, desconfianza e insatisfacción.
- De los estilos educativos que tienen como característica ofrecer un alto grado de afecto y cariño se relaciona un estilo de hijos que tienen personalidad responsable, estabilidad emocional, satisfacción con la pareja y preferencia por los valores prosociales, como bien se hace referencia en Ossa Cornejo et al. (2014).

Como se puede apreciar, cuanto mayor sea el equilibrio en los estilos de crianza, mayor será el bienestar psicológico de los hijos y sus conductas para socializar, fundamental para la educación posterior en instituciones formales (Vielma, 2003). No obstante, Ossa Cornejo et al. (2014) consideran importante resaltar que no hay estilos parentales que sean puros, sino que hay variaciones en función de cada relación filio-parental, pues se tratan de relaciones bidireccionales. De igual manera, se hace alusión a que pueden variar a lo largo de la vida, de un hijo a otro e, incluso, puede ocurrir que cada progenitor tenga un estilo diferente.

En conclusión, es fundamental contemplar todas estas variables cuando se quiere realizar una intervención desde cualquier ámbito psicoeducativo, pues analizar estas dimensiones permite a la persona analista entender mejor la crianza y proponer una respuesta acorte y, por tanto, efectiva (García Peña et al., 2018).



### **1.3. La Interacción Familia-Escuela: Fundamentos y Modelos**

Desde un punto de vista ecológico, la escuela es reconocida como el segundo pilar del desarrollo, después de las familias (Ortega Arias & Cárcamo Vásquez, 2018; Pinto Teixeira & Marín, 2021; Valanzuela & Sales, 2016). De hecho, de acuerdo con los autores, en estas instituciones no solo tienen que garantizar la formación curricular de los alumnos, sino que son el espacio en el que se ponen en práctica y se amplían las habilidades aprendidas en el seno de la familia. Pero, además de lo anterior, una de las funciones de la escuela, es garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Por estas razones, es muy importante que los docentes conozcan qué supone la participación de las familias en la escuela, qué beneficios tiene para cada uno de los agentes implicados, qué limitaciones pueden hallarse y qué estrategias favorecen dicha relación.

#### **1.3.1. Fundamentos de la Relación Familia-Escuela**

La participación familiar en el ámbito educativo no es un concepto novedoso. Este término y sus implicaciones en el aula ha sido abordado por la legislación y, también, por múltiples autores desde hace décadas (Macía Bordalba, 2018). A pesar de la información existente, este autor afirma que hoy sigue siendo un importante reto educativo. Una posible causa que explique por qué la comunidad educativa no está respondiendo idóneamente al marco teórico-legislativo puede ser por desconocimiento de las implicaciones de la participación familiar (Ortega-Árias & Cárcamo Vasquez, 2018; Calvo et al. 2016; Valanzuela & Sales, 2016).

Por las razones anteriores, se hace preciso realizar una aclaración terminológica. Con este fin, Calvo et al. (2016) y Valanzuela & Sales (2016), realizan una primera definición del término, resultando la participación familiar como la colaboración activa y continuada de los tutores legales con la institución educativa en la que se educan los hijos, con el objetivo de maximizar el desarrollo de estos en todas sus dimensiones: social, emocional y académica. Por su parte, Ortega Arias & Cárcamo Vasquez (2018) precisan establecer una diferenciación terminológica entre participación familiar y relación familia-escuela. Estos dos conceptos, según los autores anteriores, por resultar semejantes, son usados indistintamente sin tener en cuenta los matices que aportan cada uno de ellos, generando confusión a la hora de ponerlos en práctica. Al respecto, los autores describen participación familiar como la implicación de las familias en las diversas actividades que tienen lugar dentro del centro escolar, ya sean curriculares o extracurriculares. Mientras que, la relación familia-escuela se entiende como la colaboración entre los dos contextos de desarrollo, próximos para los educandos, en cualquier tipo de situación y de forma continuada, teniéndose en consideración las necesidades de cada uno de ellos (Ortega Arias & Cárcamo Vásquez, 2018). En la misma línea Ros-Morente et al. (2022) añaden a

lo anterior que la relación familia y escuela es aquella actividad de cooperación entre ambas instituciones que acuerdan metas comunes, promueven espacios de intercambio de experiencias entre los distintos agentes de la comunidad educativa, ofrecen oportunidades de participación en la planificación de actividades, valoración y evaluación de las actividades, sugiriéndose cambios que promuevan la consecución de dichas metas consensuadas.

En definitiva, de las definiciones anteriores, se extraen algunas ideas bastante claras. Por un lado, lo que los autores conciben como participación implica formar parte, puntualmente, de actividades planificadas previamente por la escuela, tales como ser acompañante en una excursión. Sin embargo, la relación familia y escuela que se promueve, tanto desde la teoría como desde la legislación, va mucho más allá y supone ser sujeto activo en el proceso de aprendizaje, aportando ideas y estableciendo metas comunes.

Adoptando la segunda concepción terminológica, la relación familia y escuela, con el fin de favorecer el desarrollo del alumnado, ambos deben compartir objetivos, estrategias e incluso normas para interactuar con los menores de los que son responsables (Berrio Perdomo et al., 2017; Ortega Arias & Cárcamo Vásquez, 2018). Esta misma idea es sostenida por otros autores (Calvo et al., 2016; de León Sánchez, 2011; Pinto Teixeira & Marin, 2021; Valanzuela & Sales, 2016), pero, a diferencia de los anteriores, estos añaden una serie de beneficios para el alumnado de la fluidez en la relación entre familia y escuela. Entre ellos, destacan las aportaciones de Calvo et al. (2016) quien alude que una cooperación eficaz entre ambos agentes supone para el alumnado mejor rendimiento académico, motivación, mejora de su concepción de logro, elevada autoestima, desarrollo de la autonomía, elevada responsabilidad, mejoras emocionales en relación con la escuela y descenso de las conductas de abandono escolar, repercutiendo todo ello en su desarrollo de un modo favorable. A lo anterior, Pinto Teixeira & Marin (2021) añaden consecuencias positivas de esta cooperación para el resto de los agentes implicados: institución escolar (especialmente docentes) y familiares. Para los docentes, Pinto Texeira & Marín (2021) describen aportaciones un mayor reconocimiento de su labor por parte de las familias, una mayor sensación de satisfacción por el trabajo realizado y aumento del compromiso con su labor. En lo que se refiere a las familias, los estudios muestran que la implicación en la educación supone una mayor satisfacción con la institución y las actividades que en ella tienen lugar, se desarrollan habilidades parentales positivas y se aumenta la valoración sobre su importancia (Pinto Teixeira & Marin, 2021).

No obstante, a pesar de la importancia reconocida, existen limitaciones con orígenes diversos que impiden que la relación entre ambos sectores sea idónea. Por un lado, Maeztu Herrera (2022) determina que algunas de las barreras que limitan la implicación de las familias en las escuelas son las discrepancias entre las expectativas que tienen familias y escuelas sobre el otro contexto de

desarrollo, la ausencia de medios de comunicación bidireccionales entre ambas instituciones, la predominancia de información y el uso de estrategias tradicionales por parte de la escuela para la participación, la poca apertura y desconfianza por parte de los centros escolares hacia las familias. En la misma línea apuntan otros estudiosos (García Sanz et al., 2016; Macia Bordialba, 2018; Valanzuela & Sales, 2016), aportando además otras limitaciones. Entre ellas cabe destacar la falta de tiempo para la participación en la vida educativa, reticencia al cambio metodológico por parte de la dirección o profesionales de las instituciones educativas, conflictos de autoridad y predominancia de la información.

En este sentido, cabe mencionar que son abundantes los factores que están implicados en una buena relación entre escuelas y familias. No obstante, Ortega Arias & Cárcamo Vásquez (2018) y Berrio Perdomo et al. (2017) los resumen en cinco: buen clima organizacional, diálogo, relaciones de afecto o relaciones personales, compromiso y creencias. A esto, Calvo et al. (2016) introducen otras variables que pueden determinar las relaciones, como las políticas, las experiencias previas respecto a las relaciones familias y escuelas, la cultura o el liderazgo.

En relación con lo anterior, en función de cómo se equilibren los factores anteriores en los contextos educativos tienen lugar distintos modelos de relación o colaboración. Aunque existen variedad de tipologías que clasifican las relaciones entre familias y escuelas, se va a recoger en estas páginas la establecida por Maeztu Herrera (2022) y Razeto (2018):

- a) Informativa: la relación se limita a la recepción de información por parte de la familia sobre las actividades curriculares que van a llevarse a cabo en el centro y se comunican las decisiones adoptadas por los profesionales de la educación en las cuales las familias no participan.
- b) Consultiva: a diferencia de la anterior, los familiares pueden tomar decisiones, aunque se manera muy limitada. La participación consultiva se basa en consulta a las familias sobre aspectos organizativos del centro a través de órganos de gobiernos del centro, tales como el consejo escolar. Asimismo, se realiza una supervisión de los resultados obtenidos por el centro.
- c) Evaluativa: consiste en que tanto los familiares como otras personas de la comunidad educativa puedan implicarse en el aprendizaje de los alumnos ayudando a evaluar los progresos de estos y del centro en general.
- d) Educativa: Además de integrar todo lo anterior, la relación familia-escuela educativa incluye la cooperación entre ambos agentes en todo tipo de actividades de aprendizaje dentro y fuera del horario escolar con el objetivo de ofrecer una mejor respuesta a las demandas del alumnado y sus diversos procesos de desarrollo.

Atendiendo a todo lo anterior, y tomando, además, como punto de referencia la legislación vigente, para conseguir su objetivo común, familia y escuela deben pasar de un modelo basado en la participación a un modelo basado en la relación. De todos los expuesto anteriormente, el modelo más idóneo resulta ser el educativo, pues respeta y promueve en equilibrio los distintos factores o pilares mencionados hacia la construcción de una eficiente relación familia y escuela. Del mismo modo, conlleva todos los beneficios mencionados, minimizando progresivamente las limitaciones que se hallan en las realidades escolares actuales.

#### **1.4. Familias de Alumnos con Necesidades Educativas**

Tener descendencia es uno de los hitos más trascendentes e importantes para los seres humanos, como afirman Marchesi et al. (2017) y Ros-Morente et al. (2022). Estos autores afirman que la llegada de los hijos supone importantes cambios para la dinámica familiar, pues las labores de educación y crianza implican afrontar retos y situaciones que, por ser novedosas, producen inseguridad. Así, estas dificultades se ven acrecentadas aún más en las familias cuyos hijos tienen necesidades educativas. Esto es así, pues las familias tienen que afrontar problemas con más frecuencia y hacer frente a otras situaciones para las que no tienen preparación. Por ejemplo, la aceptación de las necesidades de los hijos, la búsqueda de servicios para la atención a las necesidades, optar por una modalidad de escolarización, entre muchas otras (Marchesi et al., 2017; Ros-Morente et al., 2022). Estos inconvenientes planteados provocan altos niveles de estrés que, de forma continuada, generan malestar y repercuten en la calidad de vida de las personas que lo padecen. Del mismo modo, esto influye en la calidad de las relaciones filio-parentales y, consecuentemente, en el desarrollo de los hijos (Ros-Morente et al., 2022).

Ante este reto, autores como Raimilla Espinoza & Morales Saavedra (2014); Marchesi et al. (2017) recalcan que existen dos posturas por parte de los profesionales de la educación. Por un lado, estos autores explican que los profesionales pueden constituir una dificultad añadida para las familias o, por el contrario, pueden ser una gran fuente de apoyo, ofreciendo la ayuda necesaria.

En relación con lo anterior, Carmona Sáez et al. (2021) enfatizan que el potencial educativo de cada alumno reside en las oportunidades que se le ofrecen para adquirir las competencias necesarias para su desarrollo. Es por ello por lo que, en este tipo de casos es aún más importante que exista comunicación cooperación y coordinación entre las familias y los centros educativos, para que ambas partes conozcan y trabajen en conjunto para atender las dificultades de los alumnos NEAE.

No obstante, de modo similar a la relación general familia y escuela, la participación de las familias cuyos hijos tienen necesidades han pasado por distintas etapas y sigue siendo hoy en día un gran reto (Marchesi et al., 2017). Tapia-Gutiérrez et al. (2017) mencionan que en sus inicios las prácticas

profesionales estaban muy ligadas a un enfoque clínico en el que el profesional se consideraba experto y tenía gran poder de decisión sobre las medidas a implementar, considerada un tratamiento. A continuación, surge un modelo de familia aliada, también conocido por los investigadores como modelo del trasplante, que consiste en que la familia adopta un rol de coterapeuta, los cuales ponen en práctica en cada aquellas medidas determinadas por los profesionales para la mejora de las necesidades de sus hijos. No obstante, aunque pasan a tener un rol mucho más activo, este modelo se caracteriza por la no toma de decisiones, sino la mera aplicación de las orientaciones marcadas por los profesionales. Con posterioridad, surge un modelo enfocado en la familia que se caracteriza por ser las familias “consumidores” que al acudir al centro pueden tomar determinadas decisiones, como si de la elección de comprar un producto se tratase. Esto conlleva en que al potenciarse la capacidad de tomar determinadas decisiones las familias se comienzan a considerar libres. Sin embargo, los profesionales no exploran las necesidades de las familias, ni se preocupan por tratar de darles respuesta. Finalmente, surge un modelo centrado en la familia en que son considerados “socios” de los profesionales especialistas. La intervención, por su parte, se ajusta a las necesidades tanto del niño, como de la propia familia, empleándose para detectarlas a la propia familia (Marchesi et al., 2017; Tapia-Gutiérrez et al., 2017).

Este último modelo, según los expertos es el más idóneo para entablar una relación sana y efectiva entre la familia de alumnos NEAE y la escuela. Profundizando en este modelo, se fundamenta en tres pilares, principalmente.

En primer lugar, la relación ha de estar basada en el diálogo con los profesionales para que puedan comunicar sus preocupaciones, solicitar ayuda, recordar las tareas, reforzar lo positivo y negativo, entre muchos otros fines (Raimilla Espinoza & Morales Saavedra, 2014). En segundo lugar, se han de promover actividades con otras familias. Ros-Morente et al. (2022) defienden que interactuar con otras familias en la misma situación puede ser de gran ayuda. Algunas razones que aportan los autores anteriores son una mayor comprensión por parte de otras familias en las mismas condiciones y compartir estrategias que les funcionan en estas situaciones. Por lo que también es interesante que desde la escuela se promuevan actividades que conecten a familias en la misma situación.

El tercer pilar, supone la incorporación de las familias dentro del aula. Este aspecto, puede servir de modelo y favorecer prácticas parentales positivas o mostrar cómo trabajar en casa determinados conceptos curriculares, por ejemplo, el fomento de la autonomía de los hijos (Ros-Morente et al., 2022).

Otras acciones que desde la escuela se pueden promover, para favorecer la relación con las familias de alumnos NEAE pueden ser darles la oportunidad a las familias de que participen en la planificación

de actividades en la escuela o permitirles que valoren y evalúen cada actividad en la que participen para sugerir mejoras (Ros-Morente et al., 2022).

En definitiva, es crucial para el alumnado que todos los contextos en los que interactúa colaboren. Del mismo modo, cualquier profesional de la educación que trate con alumnado NEAE ha de tener muy presente que las familias constituyen una importante fuente de apoyo para favorecer su aprendizaje, pues conocen sus necesidades y pueden ser un recurso de apoyo a la diversidad dentro del aula (Raimilla Espinoza & Morales Saavedra, 2014). Además, como ya ha sido explicado con anterioridad, es totalmente fundamental brindarles apoyo e información para que haya un mejor equilibrio emocional en estos, asuman la responsabilidad, acepten a sus hijos, comprendan mejor sus necesidades y sepan ofrecer mejores respuestas, lo que conduce a una mayor integración en la comunidad educativa y por ende en la sociedad en general (Raimilla Espinoza & Morales Saavedra, 2014).

## **2. Justificación del Valor del Estudio**

Las familias y las escuelas, actualmente, son dos instituciones diversas entre sí, pero que comparten una misma meta: promover el desarrollo de las nuevas generaciones en todas sus dimensiones (Ortega Arias & Cárcamo Vásquez, 2018; Pinto Teixeira & Marin, 2021; Berrio Perdomo et al., 2017). A este respecto, los estudios teóricos tanto nacionales como internacionales defienden la importancia de que exista una buena relación de colaboración entre ambos contextos (de León Sánchez, 2011; Eurydice, 1997, citado en Macia Bordalba, 2018; Flores & Kyere, 2020; Maeztu Herrera, 2022; Soutullo et al., 2019). Este aspecto, no es algo innovador y reciente, sino que, desde hace años, autores como Bronfenbrenner (1879) comenzaron a extraer conclusiones sobre la relevancia que tienen, no solo los contextos más próximos a los sujetos, sino la relación que entre estos existía. Independientemente de la fecha de los estudios, el motivo subyacente que se extrae de todas ellas es que los beneficios para el desarrollo global de los educandos aumentan a medida que aumenta la cooperación entre ambas.

En España, con motivo de potenciar las relaciones entre familias y escuelas, en los últimos años viene considerándose a nivel legislativo como un derecho fundamental que ha de garantizarse desde las instituciones educativas (Ley Orgánica, 3/2020, de 29 de diciembre; Constitución Española, 1978). Sin embargo, en el contexto de la escuela se percibe que la realidad educativa dista mucho de los requerimientos teóricos y normativos. De hecho, se aprecian una serie de necesidades en cada uno de los agentes implicados (alumnado-familiares-profesorado) que derivan de una relación no adecuada entre ellos.

Por un lado, las familias sienten necesidad de información sobre qué están haciendo sus hijos en la escuela, qué están aprendiendo y, muchas de ellas, tienen dudas acerca de cómo ayudarles desde

casa en su desempeño escolar. También, se aprecia poca participación, pues estas solo acuden a la escuela a colaborar en fechas puntuales, como la organización de eventos o aportar materiales para una determinada actividad, sin una mayor implicación en la vida académica de sus hijos. No menos importante, es la monotonía que preside las reuniones trimestrales en las que la comunicación es unidireccional y trata predominantemente sobre resultados académicos.

En otro orden de ideas, la escuela tiene expectativas negativas sobre las familias, pues consideran, por un lado, una amenaza para su trabajo a aquellas que están muy interesadas por la colaboración y, por otro, un lastre las que no muestran preocupación por la educación de sus hijos.

Esta problemática se acrecienta aún más en aquellas familias cuyos hijos tienen necesidades educativas. Además de todo lo mencionado anteriormente, se detectan otras necesidades adicionales. Entre las más relevantes, cabe destacar que los hijos requieren un apoyo extra. Por supuesto, esta ayuda puede ser ineficaz e incluso confusa para el alumnado, si la familia no tiene conocimiento sobre cómo hacerlo o de qué modo acompañarle en su proceso de enseñanza y aprendizaje. A lo anterior, se suma la necesidad de una atención más individualizada, con materiales y recursos no convencionales que suponen una dificultad en sí misma para las familias. Asimismo, en un alto porcentaje de las situaciones, los alumnos con necesidades más importantes no se comunican con sus familias, por tanto, estas no tienen información sobre qué ocurre en la escuela, cómo se les enseña, qué han hecho en su día a día, etc.

Por su parte, la escuela tampoco sabe cómo gestionar estas situaciones, sobre todo cuando se piensa que las familias son una carga y no hay una comprensión de lo importante que es para las familias poder dar una mejor respuesta educativa a sus hijos.

En definitiva, todas estas necesidades descritas tienen consecuencias muy negativas en las familias y estudiantes con NEAE, pues generan altos niveles de estrés, mala gestión de los acontecimientos, ansiedad, inseguridad, baja autoestima e incluso rechazo por el aprendizaje. Es por ello, que una propuesta de mejora hacia la cooperación entre ambos contextos es necesaria, no solo para favorecer al desarrollo del propio alumnado, sino para el bienestar de la familia y los propios docentes.

### **3. Objetivos**

El contexto escolar y el estado de la relación entre las familias del centro y el equipo educativo plantean toda una serie de necesidades sobre las que es necesario adentrarse, como futura profesional de la educación. Por ello, el presente trabajo persigue los siguientes objetivos:

1. Profundizar en la importancia de promover una relación de cooperación entre la escuela y las familias de alumnos NEAE.

2. Valorar las fortalezas y debilidades de la relación de participación entre escuela y una familia de un alumno NEAE.
3. Realizar una propuesta de mejora que promueva una relación de cooperación entre la familia de un alumno NEAE y la escuela.

#### **4. Diseño Metodológico**

El presente trabajo de intervención educativa requiere del empleo de un diseño de investigación de corte cualitativo. De modo específico, se selecciona un diseño que los investigadores denominan estudios de casos únicos. Como define Yin (2014), este consiste en un método de investigación caracterizado por poner el foco sobre un único caso de estudio, ya sea un solo sujeto o un grupo muy reducido, para estudiarlo en profundidad y obtener una perspectiva holística y completa que incluya su contexto. Este diseño de investigación es muy oportuno, pues a diferencia de los estudios experimentales que estudian al sujeto de forma individual, permite al investigador obtener información tanto del sujeto como de su contexto, lo que se corresponde con el enfoque de Teoría Ecológica en que se fundamenta este trabajo. Pero, además, al ser un método en el que la muestra es tan reducida, permite analizar una realidad que se considera particular, prestando mayor atención a múltiples variables de interés.

Particularmente, dentro de lo que se conoce como estudios de investigación de caso único, Yin (2014) establecen varios subtipos, cada uno de los cuales se centra en el estudio de una serie de aspectos. De todos ellos, se determina que el modo de investigación más idóneo es el diseño de investigación de caso único holístico, pues se trata de conocer en su conjunto todos aquellos aspectos del contexto y del propio sujeto que puedan tener incidencia sobre su desarrollo, poniendo especial énfasis en la relación existente entre los contextos familia y escuela. Además, la muestra seleccionada la integran fundamentalmente una única alumna y dos de sus contextos más próximos, mencionados anteriormente. Por tanto, este resulta el diseño más idóneo para alcanzar los fines de investigación.

Otro de los motivos por los que se escoge esta modalidad de estudio es porque se trata de un caso con características muy peculiares que requieren de un estudio más profundo para poder ofrecer una respuesta más acorde a sus necesidades. Dicho de otro modo, se trata de un caso muy inusual y, por sus peculiaridades, requiere de una atención mucho más especializada que dé respuesta no solo a los requerimientos de la alumna, sino de la propia familia.

Además, con motivo de establecer una relación entre la intervención y los modelos propuestos por los autores anteriores, se concluye que el modelo de caso único es el que ofrece mayores posibilidades para analizar en profundidad lo que ocurre tras la puesta en marcha de una intervención basada en la



teoría y todas las consecuencias que de ello deriven. Por esta y todas las razones anteriores se decide implementar este diseño de investigación.

#### **4.1. Revisión Bibliográfica**

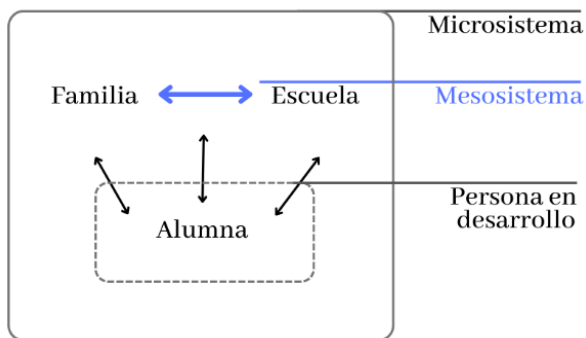
La obtención de información en este estudio se ha llevado a cabo mediante una revisión bibliográfica. Con esa finalidad, se emplean distintas estrategias de obtención de la información. La más importante es la búsqueda de información en bases de datos generales y bases de datos específicas. En relación con las bases de datos generales, se han utilizado, Dialnet, Scopus, Web of Science y Google académico. En cuanto a las bases de datos específicas, se han empleado algunas como Psicodoc, PsycINFO y ProQuest PsycARTICLES. También, se han usado otras plataformas como los Repositorios de las Bibliotecas de la Universidad de Cádiz o de la Universidad de Sevilla. Otros métodos para hallar información han sido el uso de conceptos claves en distintos idiomas, como: familia, escuela, desarrollo infantil y necesidades educativas, tomando como referencia el tesoro de la UNESCO.

#### **4.2. Muestra y Participantes**

Los participantes del estudio han sido seleccionados de un Centro Público de Educación Primaria situado en la localidad de Rota. Este centro cuenta con una población total de 232 alumnos, de los cuales 168 alumnos pertenecen a la etapa de Educación Primaria. Poniendo el foco en los alumnos NEAE que pertenecen a dicha etapa, la población diana se reduce a ocho alumnos.

Con el objetivo de realizar un estudio más profundo y promover una atención individualizada y ajustada a las necesidades, se opta metodológicamente por un estudio de caso único. Por este motivo, se selecciona de entre todos los alumnos NEAE de primaria un único sujeto, empleando un muestreo por conveniencia.

En definitiva, la muestra se compone de una sola alumna del curso de 4.º curso de Educación Primaria. Esta alumna tiene una edad de once años y presenta necesidades educativas y adaptaciones curriculares significativas de más de tres niveles. También, se considerará parte de la muestra a los tutores legales de la alumna, que conforman su contexto natural de desarrollo y cuya relación con el contexto escolar influye sobre la alumna.

**Figura 3***Representación de la muestra*

*Nota:* En la imagen se representa a la alumna sujeto de estudio, así como sus dos contextos inmediatos: familia y escuela. También, se ilustran las relaciones entre los entornos, que componen su mesosistema, representado con azul. Por último, se aprecian flechas bidireccionales que reflejan las influencias que generan cada uno de los entornos sobre los demás.

#### 4.3. Principios Éticos

El presente Trabajo de Fin de Grado se sustenta en una serie de principios éticos con motivo de garantizar los derechos y libertades de las personas participantes.

En primer lugar, se proporciona información a la familia, centro y profesionales implicados sobre los fines del trabajo, su naturaleza y las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos del estudio. A continuación, se presenta de un consentimiento informado que cada uno de los participantes firman, dejando constancia de que comprende la información proporcionada y acepta participar de manera voluntaria (véanse anexos 2 y 3).

Por otro lado, en relación con el tratamiento de los datos e información se establece un compromiso en el que las personas responsables se comprometen a emplearlos únicamente con fines académicos. Además de lo anterior, en el presente estudio no aparecerán datos personales y, en caso de que fuese necesario emplear nombres personales, se optará por el uso de nombres ficticios que aparecerán debidamente marcados con un asterisco.

#### 4.4. Procedimientos e Instrumentos de Recogida de Información

La relación existente entre la escuela y la familia se ha de analizar mediante varias técnicas que permitan recoger información cualitativa. Esta se realiza mediante el empleo de dos técnicas principalmente. La primera de ellas es la observación y la segunda es la entrevista.

La información se obtendrá a través de distintas fuentes, con motivo de conocer a los distintos contextos que rodean al alumno y sus relaciones. Estos son la profesional especialista que atiende a la alumna, la familia y el tutor. Para obtener esta información se emplearán las entrevistas semiestructuradas que se muestran en el anexo 4.

La entrevista a la familia se estructura en cinco partes bien diferenciadas, por un lado, se pueden apreciar dos preguntas generales, orientadas a conocer la relación de la persona entrevistada con la

alumna y su situación laboral, por conocer la disponibilidad para la participación. A continuación, se realizan cinco preguntas, cuyo objetivo es detectar necesidades de la familia con respecto a la educación de la alumna. Seguidamente, se realizan varias preguntas para indagar en las expectativas familiares sobre el desarrollo y nivel curricular de su hija con necesidades. Las preguntas restantes van orientadas a conocer su relación con la escuela, así como aspectos a mejorar en dicha relación para satisfacer sus necesidades como familiares NEAE. Respecto a la entrevista de los profesionales, persigue conocer las dificultades en la atención a la diversidad y las familias, su formación con relación a la cooperación familiar y un análisis de la relación bajo su perspectiva.

También, se analizará a la propia alumna, sus conductas y emociones en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje antes, durante y después de la intervención, con motivo de comprobar si esta ha sido efectiva o no. Para ello se empleará la observación sistemática y se implementará, como herramienta, un diario de campo. Este diario de campo consta de varios apartados en los que se recogerá el momento de la observación y el lugar, así como las conductas que se perciben, antecedentes que la provocan y consecuencias. Esto proporciona un registro detallado de los motivos que causan rechazo o aceptación de la alumna hacia las actividades planteadas y si hay evolución tras la participación de las familias en la escuela. Este diario de campo se puede hallar en el anexo 5 con sus correspondientes criterios de observación.

## **5. Contextualización**

La intervención que se plantea tiene lugar en un Centro de Educación Infantil y Primaria de la localidad de Rota (Cádiz). Este centro es de carácter público y se encuentra en un entorno cuyos rasgos les aportan idiosincrasia respecto a otros centros del mismo municipio.

De forma más concreta, el colegio se localiza en un barrio a la entrada de la localidad, llamado “El Molino”. Este barrio está compuesto por familias cuyo estatus socioeconómico es medio. Es un entorno diverso y multicultural, pues dada su proximidad a la Base Naval de Rota, es residencia de numerosas familias militares con distintas procedencias, tanto nacionales como internacionales. Otros rasgos característicos del entorno que enriquecen al centro son los recursos disponibles en sus proximidades. Entre estos recursos, son cada vez más comunes las empresas que emergen en los alrededores de la escuela, que van desde la alimentación, hasta la concesión de servicios, como escuelas musicales, salas de apoyo al estudio, etc.

Este entorno da como resultado un alumnado diverso cultural, lingüística y personalmente que enriquece el ambiente del centro. Por añadidura, al estar bien conectado resulta fácilmente accesible, lo que conlleva a que asistan alumnos de otros puntos de la localidad. Así, es muy frecuente que se empleen recursos ambientales del entorno para llevar a cabo distintas situaciones y proyectos de

aprendizaje, funciones de teatro, ir a la biblioteca, aprendizaje y servicio con relación al cuidado ambiental de las zonas próximas...

En cuanto al centro, de modo general, cabe destacar que es un centro pequeño en el que se imparten las etapas de infantil y primaria. Esto le otorga un carácter muy familiar, lo que posibilita que todos se conozcan y exista una relación cercana entre familias, profesores y alumnos de distintas etapas y ciclos. El centro acoge una sola línea con nueve niveles, de tres a doce años aproximadamente. Dispone de recursos variados y en buen estado que le aportan calidad a la enseñanza, por ejemplo, buen equipamiento tecnológico, proyectos de renovación de la biblioteca, gimnasio, huerto, etc.

Respecto a su funcionamiento, cabe destacar que entre los objetivos del centro está la atención a la diversidad, la inclusión y programas para la renovación docente. Sin embargo, a pesar de ello, la metodología predominante en el centro es tradicional, no habiendo muchos profesionales que empleen estrategias didácticas que favorezcan la inclusión educativa. En lo que respecta a la convivencia, en el centro es un aspecto clave a destacar y, aunque existe preocupación por ella, no es frecuente la relación de la familia en la escuela, la participación es escasa y normalmente ligada a los cauces tradicionales de participación (consejo escolar, asociación de familias y colaboración en actos y actividades extraescolares).

Poniendo el foco en el aula de 4.º de primaria, es destacable la gran diversidad que acoge esta aula. Es una clase compuesta por 24 alumnos, de los cuales ocho de ellos proceden de otros lugares. Estos alumnos, son estudiantes con alto interés por el aprendizaje experimental y presentan gran motivación por el juego, rechazando las metodologías tradicionales y presentando conductas de desapego ante situaciones de aprendizaje muy teóricas.

Dentro de este grupo de alumnos existen varios alumnos con necesidades de apoyo educativo. Sin embargo, solo una de ellas presenta adaptaciones curriculares significativas en casi todas las áreas de conocimiento. De un modo específico, esta alumna, tiene once años y se encuentra con numerosas barreras que dificultan su proceso de aprendizaje, algunas de ellas influenciadas por una discapacidad intelectual moderada propia del Síndrome de Down. Aunque recibió estimulación temprana en todas las áreas y continúa acudiendo a servicios estimulación, la alumna sigue hoy teniendo necesidades relacionadas con estas tres áreas de desarrollo infantil. A nivel de desarrollo, en lo que respecta al área de comunicación la alumna se caracteriza por tener un vocabulario reducido, poca capacidad para responder a lo que se le pregunta o dificultades para expresarse con fluidez, debido a una disfemia. A nivel motor, presenta limitaciones para la manipulación de objetos pequeños, así como coordinación motora general. A nivel cognitivo, presenta también dificultades, en cuanto a la velocidad de procesamiento o memoria por debajo de la media. En cuanto a su nivel curricular, aunque

curso 4º, su nivel se halla en torno a 1.º curso de primaria. Como resultado de lo anterior, la alumna no tiene adquiridos determinados aprendizajes que le dan acceso al conocimiento como el resto de los compañeros, por ejemplo, la lectoescritura. Los materiales que se emplean en el aula ordinaria, por otro lado, al existir una gran diferencia entre sus niveles curriculares, tampoco posibilitan que participe en las actividades con el resto de los compañeros.

En lo que respecta a nivel emocional, la alumna tiene una autoestima y autoconcepto bajo, pues no se considera capaz de realizar mucha de las tareas escolares que requieren un poco de esfuerzo. Esto es así, pues enseguida muestra reticencias y señala que no puede. A nivel social, es aceptada por los compañeros del centro y tiene buenas relaciones con un grupo de alumnas. No obstante, en lo referido a la conducta, se observan actitudes de rechazo a las tareas, conductas desafiantes con el profesorado, por ejemplo: tirar el material, rehusar hacer la tarea, escupir, etc. En cuanto a la autonomía, precisa ayuda para realizar las tareas, y tampoco realiza sola muchas de las acciones propias de la vida cotidiana, como tirar algo en la papelera o sonarse los mocos. En este sentido, se aprecia que se siente insegura y no realiza las acciones por sí misma.

En relación con los servicios y atención recibida por parte de la escuela, la alumna recibe apoyo de cuatro profesionales, además de su tutor generalista. Estos son profesor de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Profesional Técnica de Integración Social y voluntaria de la *Asociación ASPANIDO Jerez*. Esto permite que tenga un mayor horario cubierto con apoyo curricular y asistencial. También, la coordinación entre estas profesionales es muy continua y fluida, lo que facilita que los criterios de actuación sean comunes y se comuniquen las necesidades detectadas, optando siempre por la opción más idónea.

En cuanto a la familia, se preocupan bastante por la educación de su hija. Son muy proactivos en la solicitud de tutorías y desean conocer qué se está trabajando con la alumna en horario escolar. Solicitan recursos siempre que pueden beneficiar a la alumna en su recorrido escolar, aunque no suelen participar en las distintas actividades, por ejemplo, en la asociación de padres. Así, se puede apreciar que son sobreprotectores y tratan de que la alumna esté siempre lo más atendida posible, procurando que haga las cosas bien, aunque no sea de forma autónoma. En el ámbito del hogar, colaboran en la elaboración de las tareas escolares. No obstante, en ocasiones las hacen ellos, en vez de ayudarla. También, son muy flexibles en cuanto a las normas e, incluso demasiado permisivos con la alumna, restando importancia a sus conductas desadaptativas por su condición de diversidad funcional.

Por otro lado, en lo que respecta a las expectativas educativas, tienen expectativas elevadas sobre lo que la alumna puede conseguir, teniendo como modelo otras personas con Síndrome de Down que

han llegado a estudiar carreras universitarias. Están bastante preocupados por la adquisición de la lectoescritura y dedican mucho tiempo, esfuerzo y recursos en ello. A pesar de ello, no conocen cual es la mejor forma de ayudar a la alumna y solicitan ayuda constantemente. Por estos motivos, puede resultar que la alumna se sienta sometida a bastante presión, como bien aluden los docentes. Incluso estos se ven presionados a orientar sus programaciones en esta línea, por tener el beneplácito de la familia.

Por último, en lo que respecta a sus actividades extraescolares, muchas de ellas están también orientadas a la misma función (talleres de lectura, apoyo escolar, estimulación cognitiva en gabinetes...) y demanda de tareas para practicar en casa. Como resultado se aprecia una importante saturación en la alumna, conductas de rechazo hacia el aprendizaje y desafío constante, tanto a profesionales como a familia. En este punto, es complejo hallar algún tipo de material, por mucho que se asemeje a sus gustos e intereses, que logre captar el interés de la alumna y hacer que se interese por este tipo de aprendizajes.

## **6. Propuesta de Intervención**

### **6.1. Descripción del Desarrollo de la Intervención**

Tomando como base las necesidades mencionadas en la contextualización, se desarrollará en los próximos apartados una propuesta didáctica. La iniciativa propuesta tendrá una duración total de diez horas, distribuidas en diez sesiones de una hora. Todas ellas, tendrán lugar en dos localizaciones propicias para la colaboración con la familia, como son el espacio de lectura de la biblioteca del centro y el aula.

Esta se organiza en cuatro fases, que tienen como objetivo satisfacer las necesidades formativas de la familia y promover, mediante la cooperación familia y escuela, una mayor motivación y ajuste emocional de la alumna respecto a su proceso de aprendizaje.

La primera fase consiste en tres sesiones con los padres de la alumna. Se llevará a cabo un taller que tiene como objetivo prepararlos para participar activamente en las sesiones y brindarles estrategias que le permitan ofrecer un mejor apoyo en el hogar. También, se realizará una sesión preparatoria con la alumna, que permita anticipar la cooperación y crear expectativas positivas.

La segunda fase, será una primera toma de contacto de la familia y la alumna, en la que se realizarán actividades del interés de ambos. Durante esta fase, se busca establecer vínculos entre ambas partes y ser punto de partida para la futura cooperación.

La siguiente fase, el corpus de la intervención, consta de seis sesiones en las que, mediante una relación de cooperación familia-escuela-alumna, se lleven a cabo actividades que promuevan el

desarrollo de habilidades clave como la gestión emocional y de respuesta a algunas de sus necesidades educativas, en este caso la numeración. Durante esta fase, se hará hincapié en la comunicación, el trabajo en equipo y el establecimiento de pautas comunes de actuación.

En última posición, se llevará a cabo una sesión final de evaluación que permita medir los resultados obtenidos de la cooperación. No obstante, la evaluación será continua, durante todo el proceso de aprendizaje y por parte de los distintos agentes implicados.

En resumen, la propuesta busca fortalecer la relación con la familia y promover con esta relación una mayor motivación y ajuste emocional en la alumna, estableciendo las bases de futuras colaboraciones.

### **6.1.1. Objetivos de la Intervención**

La presente propuesta se basa en dos objetivos generales. A su vez, estos fines generales se concretan en cuatro objetivos específicos. Todos ellos son los siguientes:

1. Satisfacer las necesidades formativas de la familia respecto al aprendizaje, para que sean un apoyo en el proceso educativo.
  - 1.1. Conocer estrategias favorables para el aprendizaje de la alumna, de un modo progresivo, teniendo al docente como modelo.
  - 1.2. Experimentar con distintas herramientas de regulación emocional que promuevan una respuesta más acorde a las necesidades de la alumna.
2. Implementar actividades de cooperación entre la familia y escuela que promuevan una mayor motivación y ajuste emocional de la alumna respecto al aprendizaje.
  - 2.1. Realizar conjuntamente actividades dentro del aula que sean motivadoras para la alumna centrada en sus intereses, gustos y motivaciones.
  - 2.2. Poner en práctica estrategias de regulación emocional para que asocie el aprendizaje a experiencias positivas.

### **6.1.2. Metodología de la Intervención**

La puesta en marcha del proyecto requiere de la adopción de una combinación de estrategias metodológicas acordes a los fines planteados inicialmente. En este apartado, se describen las distintas metodologías que se emplean y el rol que desempeñan los actores involucrados.

En primer lugar, toda la propuesta de intervención toma las bases de la metodología constructivista. De modo concreto, se diseñan las distintas actividades de modo que el alumnado desempeñe un rol activo y participativo, siendo el principal protagonista de su aprendizaje, según establece Miranda-Núñez (2020). Otra de las estrategias que se adoptan del enfoque constructivista es el rol que ha desempeñar el docente. En este caso, es el encargado del diseño de las distintas situaciones de

aprendizaje y un guía/apoyo durante el proceso de implementación. Adicionalmente, el docente se encargará de coordinar las sesiones, mostrando especial preocupación porque todos los implicados sean partícipes del proceso, alentando y reorientando durante las situaciones para que se saque el máximo provecho de ellas. No menos importante, resulta que se opte por un enfoque positivo del proceso de aprendizaje y tratamiento del error, de modo que sirva de modelo a la familia a la hora de implementar las estrategias aprendidas en el hogar, como se plantea en la metodología constructivista (Miranda-Núñez, 2020).

Otra contribución del constructivismo es el diseño y planificación de actividades de dificultad progresiva, participativas y centradas en el alumnado (Miranda-Núñez, 2020). Es decir, se procura que la alumna sea la protagonista de su propio aprendizaje, tomando sus ideas, gustos, intereses y necesidades como punto de partida. Así, se implementan las estrategias necesarias para favorecer su proceso de aprendizaje, por ejemplo, partiendo de sus potencialidades. Por otro lado, la selección de contenidos toma como criterio la funcionalidad y la posibilidad de transferencia de estos a situaciones de su vida cotidiana.

Para alcanzar las metas propuestas se emplean otras estrategias metodológicas que favorecerán el proceso de construcción de los aprendizajes. Por un lado, se empleará la metodología específica para la enseñanza de las matemáticas “Abierto Basado en Números”, también conocida como ABN (Martínez & Sánchez, 2019). En este sentido, el trabajo de la numeración se basará en la manipulación y la concepción abierta del número que facilite a la alumna la construcción de aprendizajes significativos, ya que el método centrado en la cifra (tradicional) dificulta su comprensión y no posibilita que se adapte a las necesidades de cada alumno, como explican Martínez Montero (2010) y Martínez & Sánchez (2019).

Por otro lado, en relación con la incorporación de la familia en el aula, tratando de acercarnos al modelo de colaboración educativo, se adoptarán estrategias cooperativas planteadas por Maeztu Herrera (2022) y Razeto (2018). De este modo, estas puedan ser partícipes de la dinámica de las distintas actividades dentro del aula como partes del equipo. Así, se complementará la intervención con un aumento de la comunicación bidireccional y la inclusión de sus propuestas en las actividades, estrategias mencionadas en la fundamentación teórica por Raimilla Espinoza & Morales Saavedra (2014) y Ros Morente et al. (2022).

Todo lo anterior, se combinará con el aprendizaje de emociones. Para tal fin, se adoptarán estrategias propias del aprendizaje experimental de Kolb (1984, citado en Soto et al., 2021). Estas consistirán principalmente en la creación de situaciones en las que los actores vivenciarán las emociones en primera persona y podrán sentir mayor necesidad de gestionarlas conscientemente, pues según Soto



et al. (2021) el aprendizaje de las emociones es más significativo cuando se vivencia y se obtiene *feedback* inmediato de la experiencia. Es decir, el proceso será vivencial y, consecuentemente, más funcional.

Finalmente, para el proceso de formación de la familia respecto a la cooperación y el desarrollo de la alumna, se emplea la metodología de taller. Esta consiste en una serie de sesiones teórico-prácticas en las que se analizará situaciones reales experimentadas por las familias y se ponen en práctica estrategias que permitan abordar la asistencia educativa a la alumna.

### **6.1.3. Secuencia de Actividades**

La intervención, como se ha descrito anteriormente, consta de cuatro fases. En este apartado se detallará cada una de las fases con sus correspondientes sesiones, actividades y recursos.

#### **6.1.3.1. Fase 1: Preparación de la Colaboración.**

Se comienza la intervención planteando un taller para la familia. Esta fase tiene el propósito de dar a conocer estrategias y técnicas que les permitan abordar algunas de las dificultades más importantes que encuentran en el desempeño de su labor educadora. Este taller, se compone de tres sesiones y, además de ayudar en lo anterior, servirá para establecer los cauces de actuación para la futura intervención de la familia en el aula. La estructura de este taller se concreta con mayor detalle en el anexo 6.

#### **Sesión 1. ¿Qué le ocurre a mi peque?**

En primer lugar, la sesión comenzará con un agradecimiento a la familia por la implicación en este proyecto. A continuación, tras una breve introducción del taller y su estructura se procederá a la realización de tres actividades. Estas son las siguientes:

- **Actividad 1: Dificultades de aprendizaje**

En primer lugar, realizamos una dinámica para tomar conciencia de qué ocurre cuando tratamos de ayudar a nuestra hija en las tareas escolares (esta se detalla en el anexo 7). Un punto muy importante a la hora de acompañar es ver qué ocurre, pero sobre todo ¿por qué ocurre? Para ello, se entablará con la familia una breve discusión de las dificultades que encuentran a la hora de ayudar a su hija. Seguidamente, se hará un breve recorrido por las dificultades más importantes que encuentran las personas Síndrome de Down para aprender, las causas y consecuencias que pueden producir esas dificultades. Estas se presentarán de modo visual en una presentación (anexo 8).

Una vez se han comentado los problemas más relevantes, se hará entrega a la familia de una hoja de registro (véase anexo 9). Con ella se realizará una actividad, en la que las familias puedan practicar la

observación de situaciones cotidianas y registrar, las conductas, los antecedentes, el modo de actuación de la familia y las consecuencias. Esto les ayudará a tomar conciencia sobre las causas de dicho comportamiento y valorar cómo ofrecer la ayuda que necesita. También pueden determinar si su actuación está siendo favorable o, por el contrario, es necesario introducir nuevas estrategias.

Concretamente, se analizará conjuntamente una situación de su interés, se determinarán los precedentes. Luego, de la lista de dificultades vistas anteriormente se seleccionará la que puede estar produciéndose y se analizarán las consecuencias de la actuación paterna.

Finalmente, se solicitará a las familias que continúen implementando este registro en casa para ir haciendo un seguimiento y conocer de qué modo se puede ayudar a la alumna en colaboración con la escuela.

- ***Actividad 2: Entornos que favorecen el aprendizaje***

En segundo lugar, trataremos la importancia de los entornos para aprender. Para ello se realizará una breve dinámica en la que la familia tendrá que realizar una serie de actividades, sin embargo, se encontrarán con dificultades que le impedirán sentirse seguros y tranquilos. Es decir, tomarán conciencia de la importancia de las rutinas. Esta dinámica puede verse en el apartado de anexos 10.

A continuación, se hablará sobre los espacios y momentos más propicios para el aprendizaje. Ofreciendo algunas pautas que pueden favorecer el aprendizaje en casa. Luego elaboraremos conjuntamente una tabla de organización temporal. En primer lugar, se planificarán los momentos disponibles por las tardes. Se concretarán las distintas actividades extraescolares y conjuntamente se establecerán los momentos más idóneos para realizar tareas o dedicarse al aprendizaje. También, se limitará el tiempo dedicado al estudio, para propiciar momentos que sean significativos y ajustados a los tiempos de atención de la alumna, sin saturarla. En definitiva, se tratará de elaborar conjuntamente una planificación de espacios de estudio y horario.

- ***Actividad 3: Estrategias que favorecen su aprendizaje***

Para finalizar, se exponen algunas estrategias que favorecen el aprendizaje de la alumna, en relación con las distintas dificultades estudiadas anteriormente (véase anexo 8). Se mostrarán algunos ejemplos y se preguntará si conocen alguno de estos apoyos y ayudas, qué experiencia tienen, cómo se llevan a cabo, profundizándose en ello en la siguiente sesión. Finalmente, se concluye la sesión comentando impresiones y realizando propuestas de mejora.

## Sesión 2: ¡Motivación y emoción!

- **Actividad 4 ¡Somos modelos!**

Se comienza la sesión comentando las dificultades emocionales que sufren como familiares de una alumna NEAE y si emplean alguna estrategia para gestionar el estrés y ansiedad que ello pueda producir. A continuación, se muestran tres estrategias que pueden llevar a cabo en momentos estresantes y sean útiles para aumentar la tranquilidad y bienestar, necesario para ayudar a la alumna y ser modelo para gestionar las suyas. Es decir, los padres son los pilares necesarios para la gestión emocional de la alumna. Estas tres estrategias que se van a ensayar son la técnica de la técnica de la relajación muscular progresiva, idónea para los adultos y las técnicas de la tortuga y de la serpiente, que están adaptadas a la infancia y pueden ser empleadas para calmarse en familia. Estas se explican detenidamente en el anexo 11.

- **Actividad 5: Importancia de las emociones positivas para el aprendizaje**

Se comenta a la familia los beneficios que produce las emociones positivas en la consolidación de los aprendizajes. También, se habla sobre las limitaciones que produce estar frustrado o ser negativo respecto al proceso de aprendizaje. También, se relatarán algunos beneficios de la motivación para el aprendizaje, llevando a cabo algunas dinámicas prácticas. Finalmente, se busca con la familia cosas que le motivan para crear actividades afines a sus intereses. Finalmente, se ofrecerán algunos ejemplos prácticos de aprendizaje basado en juegos, acompañado de algunos consejos, para propiciar en casa la motivación y el aprendizaje. En el anexo 12 se puede encontrar una lista de orientaciones para aumentar la motivación y juegos acordes al nivel de la alumna para trabajar distintos contenidos.

- **Actividad 6: Gestionamos juntos las emociones.**

Se vuelve a traer a colación algunas situaciones problemáticas registradas en sesiones anteriores o en casa con la tabla de la sesión 1. Siguiendo la guía de Siegel & Payne (2013), se comenta brevemente a las familias cómo funciona el cerebro en los momentos de estrés y cómo se puede actuar ante situaciones de conflictos, rabietas o rechazo del aprendizaje.

Algunas estrategias que se pueden aplicar para mejorar la situación se extraerán del manual “*El cerebro del niño*” (Siegel & Payne, 2013). Con ellas, se pide a las familias que pongan en práctica algunas de ellas durante la semana y comenten las consecuencias que tienen estos actos. Así, se indicará que lo lleven a cabo de un modo progresivo. Los resultados y dudas se comentarán en sesiones posteriores.

### **Sesión 3: Acompañar durante el proceso de aprendizaje: matemáticas**

- **Actividad 7: Estrategias para ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Se dará una breve explicación sobre cómo se aprenden las matemáticas, desde un enfoque manipulativo y abierto basado en el número, no en la cifra. Comentamos algunas dificultades asociadas a la enseñanza tradicional de las matemáticas y los beneficios que tienen otras estrategias y métodos, como el ABN. Se centrará la atención en la numeración, por ser la base sobre la que parten los demás y más importantes conocimientos del área.

- **Actividad 8: Gestión del error**

El error es parte del aprendizaje y, en gran parte de las ocasiones, la gestión del error nos lleva a mayor rechazo del aprendizaje. Es importante, trabajar con la familia cómo gestionar el error de un modo positivo y estar preparados para alentar y reforzar a la alumna positivamente, de modo que se reduzca la frustración. Para ello señalaremos a la familia dos puntos importantes a la hora de acompañar en el aprendizaje y tratar el error. Primero, identificar, además del error, aspectos que la alumna ha realizado bien y reforzar mediante comentarios positivos este logro. A continuación, reconstruir el error de modo conjunto, por ejemplo “vamos a hacer esta torre de nuevo juntos”, acompañado de comentarios que animen y alienten a la alumna en todo el proceso.

Para poner esto en práctica se realizará una actividad numeración en la que se empleen distintos materiales manipulativos. Con esta actividad, detallada en el anexo 13, se pondrán en contacto con la metodología explicada anteriormente, conocerán algunos materiales que pueden emplear en casa para apoyar su aprendizaje y practicarán la gestión del error. En caso de que no se produzca ninguna situación conflictiva, se realizará una simulación.

- **Actividad 9: Profe, ¡necesito ayuda!**

Para finalizar el taller, se establecerá un seguimiento y se concretarán vías para mantener una comunicación regular a las que puedan acudir siempre que necesiten ayuda. Con este propósito, se proponen inicialmente dos vías de comunicación. La primera de ellas consiste en emplear el correo electrónico, bien profesional del docente, bien a través de la plataforma “*Google Classroom*”. Esta plataforma puede ser de gran ayuda para que la comunicación entre familia y escuela sea bidireccional, más inmediata y fluida. Se empleará esta vía siempre que se tengan dudas puntuales y simples. En cuanto a la segunda de las opciones que se propondrá será el seguimiento a través de tutorías. Así, se dará la oportunidad a la familia de realizar otras propuestas, para acordar conjuntamente la mejor opción.

#### Sesión 4: Preparación de la alumna

<b>SESIÓN</b>	4	<b>TÍTULO:</b>	<i>“Mi familia viene al cole”</i>	<b>CICLO</b>	2	<b>CURSO</b>	4º
				<b>ÁREAS</b>	Educación emocional (vínculo familiar)		
				<b>REF. CURRICULAR</b>	1º Educación Primaria		

**DESCRIPCIÓN** Con motivo de día de la familia, que tendrá lugar el día 15 de mayo, se realizan actividades con la alumna sobre la importancia de la familia y se propone que esta acuda al centro y colabore en alguna actividad. Esta tarea se realiza mediante las siguientes actividades.

#### METODOLOGÍA

<b>FASE 1</b>	<b>ROL DE LA FAMILIA</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN (60')</b>
<b>Preparación de la cooperación</b>	Durante esta sesión no participan presencialmente en la dinámica de clase, pero colaboran aportando información. Además, proporcionan algunos materiales, como fotografías. Por otro lado, en casa preparan su intervención en la siguiente sesión: Lectura conjunta de un cuento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad 10: 10'</li> <li>• Actividad 11: 10'</li> <li>• Actividad 12: 15'</li> <li>• Actividad 13: 15'-18'</li> <li>• Cierre sesión: 5'</li> </ul>

#### ACTIVIDAD 10: *“Asamblea introductoria”* **DURACIÓN: 10'**

##### DESCRIPCIÓN

Se comienza la sesión con la asamblea habitual. Todos los participantes se colocan en la asamblea, se da los buenos días, se realizan preguntas sobre su estado y por anécdotas del día anterior. Por ejemplo: *¿Qué tal estas?, ¿Quieres comentar algo importante del día de ayer?* Luego, se comenta cómo está el día, fijando la mirada en el clima y se indica el estado: soleado, lluvioso, nublado, ventoso... Seguidamente, se comenta el tiempo. Con el calendario de la asamblea, se señala qué día de la semana es hoy. También, se indica el mes y el año. En este momento, se pasa a los días especiales, que es un apartado del calendario que permite anticipar la llegada de fiestas o días importantes en el centro. En este momento se introduce el día de la familia en el lugar correspondiente. Se aprovecha la mención para realizar algunas preguntas, como: *¿recuerdas el día de la familia el año pasado?, ¿qué juegos realizaste en el cole?, ¿vino tu familia?, ¿te gustó la experiencia?* Además, se comentará a la alumna que, en la sesión de hoy, se van a realizar algunas actividades relacionadas con las familias y se anticipan algunas de ellas, para crear expectativas. Una vez finalizada la rutina, se coloca cada persona en su sitio de trabajo y se procede a iniciar las siguientes actividades.

#### ASPECTOS METODOLÓGICOS

OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paneles de asamblea y pictogramas de Arasaac</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimental</li> <li>• Modelado</li> </ul>	Asamblea Aula de apoyo a la inclusión

#### ACTIVIDAD 11: *“Conocemos a nuestras familias”* **DURACIÓN: 10'**

##### DESCRIPCIÓN

Esta actividad consiste en realizar un árbol genealógico para conocer a los miembros de la familia nuclear y establecer una jerarquía entre ellos. El procedimiento a seguir para su elaboración consiste en hablar sobre la familia: *¿Qué es la familia?, ¿quiénes son los miembros de nuestra familia?,*

*¿es grande o pequeña?, ¿Cómo se llaman los miembros de la familia?...* Luego se entregan unas fotos de su familia y se muestra una de ejemplo para guiar a la alumna en el proceso de construcción del discurso. En primer lugar, se mencionan los nombres de los integrantes y su “rol”. Posteriormente, se pregunta por la suya para que a través de la pregunta profundice en cómo es su familia y quienes la conforman. Además, se pueden realizar otras preguntas como: *¿Quién es el mayor?, ¿quién el menor?, ¿qué lugar ocupas entre tus hermanos?* Seguidamente, se entrega a la alumna la cartulina con la estructura de árbol genealógico y solicitamos que dibuje a cada miembro el su lugar correspondiente, según lo trabajado anteriormente. Al mismo tiempo, se creará uno propio con la imagen tomada de ejemplo para mostrar a la alumna como construir y organizar el discurso. En este paso, la alumna tendrá que colocar a las personas de más edad en la fila superior y a sí misma en la posición que ocupe entre los hermanos. También se completan los espacios con los nombres y edad. Una vez finalizado, se comenta brevemente la estructura. Por ejemplo: *este es mi papá, se llama Cayetano y es el mayor. Tiene 55 años. Mi mamá se encuentra al lado, de papá y es la segunda mayor de la familia. Se llama Carmen y tiene 54 años...*

**Observaciones:** Todas las instrucciones se presentan pautadas en la agenda visual con pictogramas que apoyen las palabras claves de las acciones a realizar y el orden. De este modo facilitamos una guía y el recuerdo de las instrucciones.

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fotografías, árbol genealógico (anexo 14) y material escolar de escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experimental</li> <li>Modelado</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.

**ACTIVIDAD 12: “Mi familia y yo compartimos mucho”** **DURACIÓN: 15’**

**DESCRIPCIÓN**

Una vez que se conoce un poco más de los miembros de la familia, se centra la atención en conocer sus funciones, lo que los hace tan importantes. En primer lugar, se hablará sobre estas funciones: proporcionan alimentos, ayuda, cariño, apoyo y se comparten momentos felices. Miembro a miembro, se hará una descripción de cómo son, qué les hace especiales y qué momentos se comparten en familia. Empleando el árbol genealógico de la actividad anterior, se entregará una serie de pictogramas que usamos para las descripciones, que contienen adjetivos. Uno a uno, se irán otorgando adjetivos calificativos que definan sus personalidades. Por ejemplo: *Mamá es alegre, divertida, paciente y cariñosa*. Una vez, se han seleccionado un par de adjetivos a cada miembro de la familia, se elaborarán oraciones sencillas con la estructura habitual, sujeto, verbo y complementos. Cuando se destaquen estas habilidades o rasgos, se pasa a las actividades compartidas con ellos. Se guiará a la alumna a través de preguntas. *¿Cómo te sientes cuando estás con él o ella? ¿Qué te gusta hacer con tal persona?* Al final, comentaremos todos estos aspectos, quedando resumido todo en el árbol genealógico.

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pictogramas de Arasaac (descripciones y acciones) y material escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modelado</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.

<b>ACTIVIDAD 13:</b>	<b>“Una invitación”</b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>18’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Aprovechando que se ha hablado sobre la importancia de la familia, proponemos a la alumna invitar a la familia al cole para celebrar juntos el día de la familia. Esta proposición se realizará creando expectativas positivas, sobre lo divertido que puede ser que vengan al cole, algunas actividades que podemos hacer juntos...</p> <p>Una vez que acepte, se realizará de modo pautado una invitación, por ejemplo, a través de una carta o postal. Previamente, se preparan varios formatos para que la alumna elija y emplearemos pictogramas para los mensajes y palabras clave que vayan a introducirse como contenido del mensaje. También, antes de proceder a su ejecución comentaremos algunos aspectos que debemos organizar. Entre ellos será el día que puede venir, usando para ello el calendario. contar, los días que faltan, decidir qué actividad nos gustaría realizar juntos, pensar un mensaje bonito para la familia. Para finalizar, se traslada la información a la plantilla de carta, se decora, se revisa conjuntamente y se envía.</p>		
ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carta (Anexo 15), sobre, pictogramas y material escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modelado</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión

### 6.1.3.2. Fase 2: Toma de Contacto Basada en los Intereses de la Familia y la Alumna.

<b>SESIÓN</b>	<b>5</b>	<b>TÍTULO:</b>	<b>“El secreto de nuestro ombligo”</b>	<b>CICLO</b>	<b>2</b>	<b>CURSO</b>	<b>4º</b>
				<b>ÁREAS</b>	Educación emocional y matemáticas (numeración)		
				<b>REF. CURRICULAR</b>	1º Educación Primaria		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>En esta sesión se produce el primer encuentro con la familia en el aula. Para que sea progresivo, esta sesión tendrá el objetivo de realizar actividades que ambos le apasionan, como es compartir momentos de lectura en familia y elaborar manualidades (una de las pasiones de la alumna). El proceso se hará sin introducir ningún contenido curricular, sino buscando simplemente el disfrute y el conocimiento mutuo. Con dicho propósito se proponen varias actividades que combinen estos requisitos.</p>						
METODOLOGÍA							
<b>FASE 2</b>	<b>ROL DE LA FAMILIA</b>				<b>TEMPORALIZACIÓN (60’)</b>		
<b>Sesión basada en los intereses comunes.</b>	<p>En esta sesión la familia toma un rol protagonista en el momento de lectura del cuento. En las siguientes actividades, tanto alumna, como familia colaborarán para responder a las distintas demandas, basadas en el conocimiento del núcleo familiar.</p>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación: 10’</li> <li>Actividad 14: 10-15’</li> <li>Actividad 15: 10’</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad 16: 10’</li> <li>Actividad 17: 10’</li> <li>Cierre sesión: 5’</li> </ul>	

<b>ACTIVIDAD 14:</b>	<b>“El hilo invisible”</b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>20-25’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>A modo de presentación, se recordará a la alumna qué día es y qué ocurría en el día de hoy: llegada de la familia. Como esta familia tiene la habilidad de leer cuentos muy bien, en la sesión de hoy colaborarán contando una historia muy especial. En ese instante se da paso a la familia y se dedica unos minutos a presentaciones, preguntas y dudas.</p> <p>A continuación, se pasa al espacio de lectura de la biblioteca para estar más cómodos. Se sentarán en disposición de círculo, estando la alumna junto a su familia para que el momento sea más especial. En este instante, se presentará la historia y se realizarán algunas preguntas para crear</p>		

expectativas, por ejemplo ¿de qué puede tratar? Cuando se comience la lectura, la familia mostrará las imágenes y podrá realizar preguntas que susciten el interés de la alumna por la historia. El rol del docente, en este caso, será de apoyo para la gestión de la sesión. Para finalizar, se realizará una breve discusión sobre la historia en la que se comenten las sensaciones, las partes favoritas, dudas, aprendizajes, etc. Es decir, una recapitulación de los puntos más importantes de la historia de una forma dinámica y participativa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2 y 2.1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuento “El hilo invisible”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Espacio de lectura de la biblioteca.

<b>ACTIVIDAD 15:</b>	<b>“Identificamos emociones”</b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
----------------------	----------------------------------	------------------	------------

**DESCRIPCIÓN** Esta actividad pretende evaluar inicialmente el conocimiento sobre las emociones. Para ello, se toma como hilo conductor la historia contada. El procedimiento es poner un mazo de cartas en el centro. Estas cartas contienen una imagen de los protagonistas de la historia expresando una emoción. Los jugadores tendrán que identificarla por turnos. Luego se explicará en qué momento de la historia sintieron esa emoción y porqué la experimentaron (qué la desencadenó). La familia, como narradores, podrán ejercer de jueces, comprobando si lo que se comenta es correcto. Algunas cartas tendrán un logo de una estrella. En las que aparezca este logo, la alumna tendrá que expresar a modo de *roll-play* la emoción. Cuando se realice correctamente, se quedarán con la carta que representará un punto.

**Observación:** En función de la dinámica del juego y la respuesta de la alumna, se puede introducir un paso adicional que consista en seleccionar momentos, de entre algunas situaciones propuestas, en los que se sienta la misma emoción.

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2 y 2.1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartas sobre emociones (anexo 16)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Espacio de lectura de la biblioteca

<b>ACTIVIDAD 16:</b>	<b>“Maqueta”</b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>15’</b>
----------------------	------------------	------------------	------------

**DESCRIPCIÓN** Se realizan a todos los participantes preguntas sobre las personas con las que tiene más relación para determinar quiénes son sus vínculos. Trabajados los vínculos, se entrega al alumnado una cartulina con distintas figuras para recortar. También se entrega lana y un punzón. Con ello tendrán que elaborar una maqueta en la que coloquen a sus vínculos más importantes unidos por un hilo rojo de un modo similar a la protagonista del cuento. Los alumnos deberán poner una foto o dibujar a la persona que quieran representar en las distintas figuras, luego recortará y colocará estas figuras alrededor de la suya propia y por último conectarlas con un hilo. El resultado será una maqueta sobre un corcho que incluye a las personas más importantes para la vida del alumnado. Esta manualidad la podrá realizar con su familia de un modo habitual al que suelen hacerlo en casa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2 y 2.1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartulinas con recortables (anexo 17), material escolar, punzón, lana y tablón de corcho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Espacio de lectura de la biblioteca



<b>ACTIVIDAD 17:</b>	<b>“Lo que me gusta de ti”</b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Se aprovechará la maqueta para realizar una última actividad que trabaje los vínculos con la familia. La familia, por un lado, tendrá que cooperar para escribir una serie de cosas que les guste de su hija. Se hará en secreto para que sea una sorpresa. La misma acción se realizará con la alumna, respecto al resto de vínculos de la maqueta. Para guiar a la alumna en este proceso, se presentarán pictogramas de pequeño tamaño con descripciones. Se irán seleccionando y con velcro los pegaremos sobre los hilos. Una vez que se han descrito a los distintos familiares, se comparte con la familia para que todos tengan una retroalimentación.</p> <p>Para finalizar, se pregunta a la alumna y a la familia por las sensaciones, si han disfrutado y si les gustaría que se repitiese más a menudo la dinámica planteada. También se solicitarán propuestas de mejora para ir introduciendo aspectos deseados en las sesiones venideras.</p>		
ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2 y 2.1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maqueta y pictogramas de descripción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Espacio de lectura de la biblioteca.

### 6.1.3.3. Fase 3: Proyecto Conjunto.

<b>SESIÓN</b>	<b>6</b>	<b>TÍTULO:</b>	<b>“Alegría: la cajita de los momentos felices”</b>	<b>CICLO:</b>	<b>2</b>	<b>CURSO:</b>	<b>4º</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Superada la primera toma de contacto con la familia en el aula, se inicia el proyecto conjunto de emociones y matemáticas. En él, se trabajan mediante cuentos, distintas emociones que ayudarán a la familia y a la alumna a conocerlas y poner en marcha recursos para su regulación. Asimismo, se combinan estas actividades con contenido curricular, así de modo globalizado pueden trasladar estos aprendizajes al ámbito académico, haciendo que la experiencia sea más positiva.</p> <p>La sesión 6 se centra en la emoción de la alegría y varios contenidos matemáticos base para el aprendizaje de la numeración: el conteo, la estimación y la construcción de conjuntos.</p>						
<b>FASE 3</b>	<b>ROL DE LA FAMILIA</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN (60’)</b>					
<b>Proyecto conjunto.</b>	<p>Durante esta sesión la familia toma el protagonismo en la lectura del cuento, de modo similar a la lectura de cuentos que realizan en casa. En el resto de las actividades participarán activamente, pues las actividades son cooperativas. En la última actividad, puede ayudar a la alumna en distintas acciones, como recortar, pegar o reflexionar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación: 3’</li> <li>Actividad 18: 10’</li> <li>Actividad 19: 10’</li> <li>Actividad 20: 15’</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad 21: 15’</li> <li>Actividad 22: 5’</li> <li>Cierre sesión: 2’</li> </ul>				

<b>ACTIVIDAD 18:</b>	<b><i>“Lectura conjunta: La cajita de los momentos felices”</i></b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Para la lectura de los cuentos se sigue la misma estructura que en sesiones anteriores. La familia tiene el rol del cuentacuentos y dinamizador del momento de lectura.		
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>ESPACIO</b>
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuento: La cajita de las cosas felices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Espacio de lectura de la biblioteca.
<b>ACTIVIDAD 19:</b>	<b><i>“Inspector de emociones”</i></b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Durante estas sesiones se ha de cumplir una importante misión que consiste en reconocer distintas emociones. Después de haber leído la historia correspondiente del día, se pregunta a la alumna por la emoción que ha identificado. Por ejemplo: la alegría. Cuando se ha reconocido, habrá que completar los paneles del inspector de la emoción de dicha emoción. En estos paneles se colocará cuál es la expresión facial característica de la emoción. También algunas sensaciones que se producen en nuestro cuerpo cuando la experimentamos. Por último, algunas situaciones que las pueden desencadenar. Todo ello se hará en un espacio de la asamblea que se dedicará a tal fin y se mantendrá después de la intervención. La familia, en esta actividad, colabora aportando algunas situaciones que le hacen experimentar esas sensaciones y ofreciendo ejemplos propios que sirvan de guía para la alumna. Para que sea más experimental, se pueden emplear videos o canciones que produzcan esas emociones, por ejemplo, poner un video gracioso para la alegría o música que produzca melancolía.		
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>ESPACIO</b>
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos desmontables con velcro sensaciones corporales y recursos desmontables con velcro reconocimiento de expresiones faciales (anexo 18).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experimental</li> <li>Cooperativa</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.
<b>ACTIVIDAD 20:</b>	<b><i>“Mi cajita de los momentos felices”</i></b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	En algunas sesiones, se van a construir herramientas para gestionar emociones. Estas se dejarán en el aula para que estén disponibles en cualquier momento y puedan acudir a ellas. En la sesión de hoy se elaborará la cajita de las cosas felices. Al igual que la protagonista del cuento, cada integrante de la familia tendrá una cajita en la que tendrán que meter sus recuerdos felices. Todos los días se irán introduciendo momentos, personas, cosas que les han hecho felices. Cada una de ella se representará con una estrellita en la que se pueden pegar distintos pictogramas de acciones, personas, situaciones... En definitiva, la actividad consiste en decorar la cajita. Luego hacer una lista con la familia de las cosas que les gustan hacer juntos. Posteriormente, se seleccionarán aquellos pictogramas que representan estas acciones y luego se introducirán en las cajas algunas situaciones que han experimentado recientemente y que le han hecho muy feliz. La selección personal se hará en secreto.		
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>ESPACIO</b>
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cajas, pictogramas y artículos de decoración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión

<b>ACTIVIDAD 21:</b>	<b>“Quién da más”</b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>15’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Se mantendrán las cajas de las cosas felices encima de la mesa y se iniciará una actividad de estimación. Para ello, se intercambiarán las cajas y se hará una estimación de los papelitos que ha metido la persona en su caja. El procedimiento a seguir es abrir la caja y, en menos de 3 segundos, volver a cerrarla. Luego tendrán que decir un número aproximado. Para recordar la cantidad, cada uno construirá una torre de policubos con la cantidad estimada. Una vez que todos han realizado su apuesta, se coloca la torre junto a la caja y se abre. Se sacarán las unidades y se realizará el conteo, empleando diversas estrategias estudiadas, por ejemplo, colocar en fila o volver a meter en la caja cada elemento contado. Una vez obtenido el número, se realiza una nueva torre con las piezas contadas. En este momento, se comparan las dos torres y si son iguales, directamente se ha ganado la ronda. Si hay piezas de diferencia, quitamos de la torre más alta hasta que ambas estén iguales. Contamos las sobrantes y si es menos de 2 se obtiene un punto, pero si la diferencia es mayor, se pierde la ronda.</p> <p><b>Observación:</b> para hacer más rondas, realizar la estimación de cada una de las cajas, excepto la propia.</p>		

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cajas, pictogramas y policubos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> <li>Experimental</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión

<b>ACTIVIDAD 22:</b>	<b>“Emociómetro”</b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Otro espacio dentro del rincón de las emociones será el emociómetro. Este consiste en hacer una recapitulación de los momentos felices vividos durante la sesión y colocarlos en una escala numérica que va del 1 al 10. Se puede tomar como referencia lo medido en la cajita de recuerdos felices. Cada miembro de la familia colocará su foto sobre el emociómetro. Se hará todos los días al final de la sesión y, al final de la semana, se hará una suma de las puntuaciones totales. Como complemento, se tiene una casa de los números, que consiste en una cuadrícula del 1-100 en el que se irán añadiendo fichas para realizar las sumas acumulativas.</p>		

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emociómetro, fotos con velcro y cuadrícula del 100 (anexos 19 y 20)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión

<b>SESIÓN</b>	<b>7</b>	<b>TÍTULO:</b>	<b>“La ira: Tengo un volcán”</b>	<b>CICLO:</b>	<b>2</b>	<b>CURSO:</b>	<b>4º</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>La tercera sesión trata sobre la emoción ira. Se sigue el mismo procedimiento que en la sesión anterior para mantener el rol y participación de la familia. Esto se concreta en el comienzo con una lectura, trabajo específico de reconocimiento de emociones con el inspector de las emociones, actividades en las que se trabajan matemáticas y emociones y finalmente el emociómetro. Con motivo de no repetir el mismo contenido, aparecerán desarrolladas con detalle únicamente las actividades relativas a emociones y matemáticas.</p>						
				<b>ÁREAS</b>	Educación emocional y matemáticas (numeración)		
				<b>REF. CURRICULAR</b>	1º Educación Primaria		

<b>FASE 3</b>	<b>ROL DE LA FAMILIA</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN (60')</b>	
<b>Proyecto conjunto.</b>	Durante esta sesión la familia toma el protagonismo en la lectura del cuento, de modo similar a la lectura de cuentos que realizan en casa. En el resto de las actividades participarán activamente, pues las actividades son cooperativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación: 3'</li> <li>• Actividad 23: 12'</li> <li>• Actividad 24: 10'</li> <li>• Actividad 25: 10'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad 26: 10'</li> <li>• Actividad 27: 10'</li> <li>• Actividad 28: 5'</li> <li>• Cierre sesión: 2'</li> </ul>

<b>ACTIVIDADES 23 y 24: “Lectura conjunta e inspector de las emociones”</b>		<b>DURACIÓN: 22'</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Después de la presentación de la sesión y el repaso de ideas de los días anteriores, se procede a la lectura conjunta de la historia titulada: <i>Tengo un volcán</i> . Para este momento de lectura, se emplea el mismo procedimiento que en sesiones anteriores. Una vez finalizado, se investigan las emociones con la dinámica del inspector. Concretamente, se realizará la actividad sobre la emoción <i>ira</i> .		
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>ESPACIO</b>
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento: “<i>Tengo un volcán</i>”</li> <li>• Recursos desmontables con velcro de sensaciones corporales y recursos desmontables con velcro de reconocimiento de expresiones faciales (anexo 18).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperativa</li> <li>• Experimental</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.

<b>ACTIVIDAD 25: “Construimos nuestro volcán”</b>		<b>DURACIÓN: 10'</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Como se ha leído en el cuento, todos tienen dentro un volcán que hay que controlar para que no explote y no pueda hacer daño a los demás. Uno de los trucos que la protagonista ofrece consiste en realizar una retrocuenta del 10 al 0. Esta estrategia se materializa en esta actividad construyendo un volcán interactivo. Se ofrece a la alumna un volcán en cartulina que tiene que decorar y montar. Tiene lava que se desplaza con un palillo de pinchitos. Para ello, en primer lugar, se montará el volcán y como resultado quedará la montaña inmóvil y la lava móvil. A continuación, se solicita que realice una recta numérica del 10 al 0. Tendrá que colocar los distintos números ordenados. Y al finalizar tendrá que poder sacar la lava hasta el máximo que es 10 e ir bajando hasta que se esconde en el número 3. Se hace totalmente invisible en el cero. Este recurso se utilizará en el aula cuando la alumna se sienta enfadada. Con tal fin lo colocará al nivel máximo y se irá contando desde hacia atrás hasta llegar al cero.		
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>ESPACIO</b>
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartulinas (anexo 21), palo de pinchito, material escolar y plastificadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperativa</li> <li>• Experimental</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.

<b>ACTIVIDAD 26: “Descubro mi calma”</b>		<b>DURACIÓN: 10'</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Se pide a todos los integrantes que hagan una lista con cosas que les ayuden a calmarse. La familia puede incorporar algunas ideas que calmen a su hija e introducirlas en la bolsa. Además, para despistar, se pueden añadir acciones que nos pongan un poquito nerviosos y queramos evitar. Estas		

acciones se representarán en tarjetas o pictogramas y habrá varias de cada tipo para que todo el mundo pueda seleccionar las que desee e introducirlas en la bolsa. Cuando esté todo en la bolsa, se mezcla y se va sacando una a una por turnos. Cuando se saca una estrategia de calma, se pregunta qué es, en qué consiste y a quién cree que le calma. Le preguntamos si a él también le calma o por el contrario es una acción que deseamos evitar. Debemos explicar, además, qué sentimos cuando la experimentamos al estar enfadado, realizando una pequeña prueba. Después se animará a los demás a compartir si también lo han probado y que han experimentado. De todas las estrategias descubiertas, se eligen dos y se establece el compromiso de emplearlas en casa y en el cole ante tales situaciones. Para finalizar, se hace un resumen de las distintas estrategias y se hace énfasis en aquellas nuevas que no han probado y que van a llevar a la práctica durante las sesiones. Se pondrán en el lugar de la asamblea previsto para recordar que se debe hacer cuando eso ocurra.

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bolsa y pictogramas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> <li>Experimental</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.

ACTIVIDAD 27:	<i>“Oca explosiva”</i>	DURACIÓN	10’
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Para poder utilizar el volcán y regular nuestras emociones, se debe practicar la cuenta atrás. Con dicho propósito, se jugará a la oca explosiva. Esta consiste en una oca que tiene casillas sorpresa. En cada una de las casillas le tocará descubrir una carta y se presentará un reto, relacionado con la identificación de las emociones. Si se aciertan estas casillas, el peón puede avanzar el número de casillas indicado hacia delante, pero si falla, tendrá que retroceder ese número de casillas. Si cae directamente en una casilla de volcán explosivo, se volverá a lanzar el dado y se retrocederá las casillas indicadas. También, habrá casillas en las que tengan que usarse dos dados, por lo que se complicará la situación. Algunos de los retos relacionados con las emociones, que se proponen son, respirar para calmarse, identificar qué emoción siente un determinado personaje...También, se pueden plantear, problemas matemáticos, como, por ejemplo: pedro está enfadado porque su hermano le ha desordenado los calcetines, ayúdale a calmarse ordenando sus calcetines por parejas.		

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oca, dados, ficha, tarjetas y volcán (anexo 22)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> <li>Experimental</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión

ACTIVIDAD 28:	<i>“Emociómetro”</i>	DURACIÓN:	10’
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Como en la sesión anterior, cada integrante posicionará su figura de la ira en función de lo experimentado en la sesión de hoy. Del mismo modo, podrá recolocar el de la alegría del día anterior y actualizar los resultados añadiendo fichas en la cuadrícula del 100.		

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emociómetro, fotos con velcro y cuadrícula del 100 (anexos 19 y 20)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión

SESIÓN	8	TÍTULO: <i>“Tristeza: Manual de usuario”</i>	CICLO:	2	CURSO:	4º	
			ÁREAS	Educación emocional y matemáticas (numeración)			
			REF. CURRICULAR	1º Educación Primaria			

**DESCRIPCIÓN** La cuarta sesión de la tercera fase trata sobre la emoción: tristeza. Se sigue el mismo procedimiento que en la sesión anterior. Para mantener el rol y participación de la familia. Esto se concreta en las siguientes actividades: lectura de cuento sobre la tristeza: *“tristeza manual de usuario”*, inspector de emociones, actividades emoción y matemáticas y finalización con el emociómetro.

METODOLOGÍA			
FASE 3	ROL DE LA FAMILIA	TEMPORALIZACIÓN (60')	
<b>Proyecto conjunto.</b>	Durante esta sesión la familia toma el protagonismo en la lectura del cuento, de modo similar a la lectura de cuentos que realizan en casas. En el resto de las actividades participarán activamente, pues las actividades son cooperativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación: 3'</li> <li>• Actividad 29: 12'</li> <li>• Actividad 30: 10'</li> <li>• Actividad 31: 12'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad 32: 15'</li> <li>• Actividad 33: 5'</li> <li>• Cierre sesión: 2'</li> </ul>

**ACTIVIDADES 29 y 30: *“Lectura conjunta e inspector de las emociones”* DURACIÓN: 22'**

**DESCRIPCIÓN** Después de la presentación de la sesión y el repaso de ideas de los días anteriores, se procede a la lectura conjunta de la historia titulada: *Tristeza: Manual de usuario*. Para este momento de lectura, se emplea el mismo procedimiento que en sesiones anteriores. Una vez finalizado, se investigan las emociones con la dinámica del inspector, pero concretamente sobre la emoción tristeza.

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento: <i>“Tristeza: Manual de usuario”</i></li> <li>• Recursos desmontables con velcro sensaciones corporales y recursos desmontables con velcro reconocimiento de expresiones faciales (anexo 18).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperativa</li> <li>• Experimental</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.

**ACTIVIDAD 31: *“Una carrera muy alegre”* DURACIÓN: 12'**

**DESCRIPCIÓN** Un modo de contrarrestar la tristeza es mediante acciones que nos aporten alegría. Esta actividad consiste en que todos experimenten distintas acciones divertidas que pueden llevar a cabo en momentos de tristeza. Para preparar la actividad se necesitarán conos o aros que se pondrán por el suelo a modo de circuito, tarjetas de acciones divertidas, un dado y una campana o timbre. Por turnos se lanzará el dado y se avanzarán tantas casillas como números salgan en el dado. Se avanzará dando pequeños saltos. Una vez se llegue a la casilla, se recoge la carta y se lee el contenido. Luego se tendrá que realizar la acción, por ejemplo, hablar con un acento extranjero, realizar un baile divertido o contar un chiste. Las acciones se habrán de realizar de manera divertida y entusiasta. Se animará a la alumna y a la familia para que se diviertan. Al final, se comentarán las impresiones y se destacarán algunas acciones que más les han divertido. Se pondrá énfasis en como cambiando el foco hacia cosas divertidas se puede sobrellevar la tristeza.

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aros, tarjetas de retos alegres (anexo 23), campana y dado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> <li>Experiencial</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.

<b>ACTIVIDAD 32:</b>	<b>“Los vecinos de Manolín”</b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Con el hilo del cuento, se plantea una situación problemática. El protagonista se siente muy triste cuando está solito en casa. Su mamá, les pide a los vecinos de arriba y abajo que cuiden de él, por lo que él se siente mucho más seguro cuando están en casa. Reto: Ayuda a Manolín a encontrar sus vecinos de arriba y abajo. Se proporciona un piso y se indica que Manolín vive en la tercera planta, por ejemplo. La alumna ha de localizar el número posterior y el número anterior. Se puede emplear para ello objetos para manipular como los policubos. También, se puede iniciar la actividad con guía poniendo que la planta de arriba es añadir uno más y la de abajo quitar uno. Mediante la manipulación se puede llegar al resultado final. Se puede aprovechar la misma actividad para trabajar aquellas cosas que nos ponen tristes como a Manolín. Y que nos gusta hacer en esos momentos para sentirnos más seguros. Si la alumna es capaz de reconocerlo con soltura, se puede ampliar a plantas superiores hacia arriba, por ejemplo, hasta el 10 y por abajo hasta el 0. En este caso, el rol de la familia será ayudar a la alumna con el conteo, la localización de los números, o incluso realizar ejemplos para que la alumna vea el procedimiento a seguir. Es decir, ejercer de modelo.</p>		

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Casitas de varios pisos, personajes con velcro (anexo 24), números y rotuladores de pizarra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> <li>Experiencial</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.

<b>ACTIVIDAD 33:</b>	<b>“Emociómetro”</b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Como en la sesión anterior, cada integrante posicionará su figura de la tristeza en función de lo experimentado en la sesión de hoy. Del mismo modo, podrán recolocar los de los días anteriores y actualizar los resultados añadiendo fichas en la cuadrícula del 100.</p>		

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emociómetro, fotos con velcro y cuadrícula del 100 (anexo 19 y 20).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.

<b>SESIÓN</b>	<b>9</b>	<b>TÍTULO:</b>	<b>“Miedo: Cuando tengo miedo”</b>	<b>CICLO:</b>	<b>2</b>	<b>CURSO:</b>	<b>4º</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>La novena sesión trabaja la emoción del miedo. Para trabajar las emociones, se dedica la primera parte de la sesión, realizándose las mismas dinámicas: Lectura del cuento: “Cuando tengo miedo” e inspector de emociones. Además, se especifican el resto de las actividades a continuación. Para finalizar, se emplea el emociómetro a modo de recapitulación.</p>						
				<b>ÁREAS</b>	Educación emocional y matemáticas (numeración)		
				<b>REF. CURRICULAR</b>	1º Educación Primaria		

<b>FASE 3</b>	<b>ROL DE LA FAMILIA</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN (60')</b>
<b>Proyecto conjunto.</b>	Durante esta sesión la familia toma el protagonismo en la lectura del cuento, de modo similar a la lectura de cuentos que realizan en casas. En el resto de las actividades participarán activamente, pues las actividades son cooperativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación: 3'</li> <li>• Actividad 34: 12'</li> <li>• Actividad 35: 10'</li> <li>• Actividad 36: 15-18'</li> <li>• Actividad 37: 5'</li> <li>• Cierre sesión: 2'</li> </ul>

<b>ACTIVIDADES 34 y 35: “Lectura conjunta e inspector de las emociones”</b>		<b>DURACIÓN: 22'</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Después de la presentación de la sesión y el repaso de ideas de los días anteriores, se procede a la lectura conjunta de la historia titulada: <i>Cuando tengo miedo</i> . Para este momento de lectura, se emplea el mismo procedimiento que en sesiones anteriores. Una vez finalizado, se investigan las emociones con la dinámica del inspector, pero concretamente sobre la emoción del miedo.		
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>ESPACIO</b>
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento: “<i>Cuando tengo miedo</i>”</li> <li>• Recursos desmontables con velcro de sensaciones corporales y recursos desmontables con velcro reconocimiento de expresiones faciales (anexo 18).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperativa</li> <li>• Experimental</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.

<b>ACTIVIDAD 36: “Cartas terroríficas”</b>		<b>DURACIÓN: 10'</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Se entregará a cada jugador entre 5 y 10 tarjetas de cartulina. En ella tendrán que dibujar, cosas que le den miedo. Por la parte de atrás, se pondrá un número del uno al cinco para representar el nivel de miedo. Para facilitar la actividad, se puede representar la cantidad dibujando circulitos. Por ejemplo, se dibuja una araña porque es lo que a uno le da miedo y el nivel de miedo es 3, por tanto, añadido tres círculos. Cuando todos tengan las cartas listas. Se colocarán sobre la mesa, boca abajo. Con la misma dinámica del <i>memory</i> , cada jugador en su turno levantará dos tarjetas. Y mirará el número de cada una de ellas. Si logra encontrar una pareja, se las puede quedar, pero en caso contrario las tendrá que poner en el mismo sitio. La primera persona que consiga una pareja la situará en la mesa y los demás, tienen que intentar completar la recta numérica, añadiendo los vecinos anteriores y posteriores. Solo es posible ordenar las cartas contiguas. En la última ronda, la persona que gane la última pareja puede añadir como premio su pareja. Si queda algún hueco, el primero que diga el número que falta podrá levantar esas cartas y colocarlas en su lugar. Solo se ganará cooperando entre todos. Aquí se aprenderán otros valores del juego, como es que a veces para superar los miedos no podemos actuar solos, sino que es mejor si lo hacemos con ayuda (cooperación).		
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>ESPACIO</b>
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarjetas de cartulina, plastificadora y material para decorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperativa</li> <li>• Experimental</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión



<b>ACTIVIDAD 37:</b>	<b>“Emociómetro”</b>			<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Como en la sesión anterior, cada integrante posicionará su figura del miedo en función de lo experimentado en la sesión de hoy. Del mismo modo, podrán recolocar los de los días anteriores y actualizar los resultados añadiendo fichas en la cuadrícula del 100.				
ASPECTOS METODOLÓGICOS					
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO		
2, 2.1 y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emociómetro, fotos con velcro y cuadrícula del 100.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.		

<b>SESIÓN</b>	<b>10</b>	<b>TÍTULO:</b>	<b>“Vergüenza: Mimi tomatito”</b>	<b>CICLO:</b>	<b>2</b>	<b>CURSO:</b>	<b>4º</b>
				<b>ÁREAS</b>	Educación emocional y matemáticas (numeración)		
				<b>REF. CURRICULAR</b>	1º Educación Primaria		

**DESCRIPCIÓN** La última sesión trabaja la emoción: vergüenza. Además de trabajar las emociones, siguiendo el procedimiento habitual, se trabajará el sentido de la numeración a través de una actividad relacionada con la historia leída. Esta se concreta a continuación.

<b>FASE 3</b>	<b>ROL DE LA FAMILIA</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN (60’)</b>	
<b>Proyecto conjunto.</b>	Durante esta sesión la familia toma el protagonismo en la lectura del cuento, de modo similar a la lectura de cuentos que realizan en casas. En el resto de las actividades participarán activamente, pues las actividades son cooperativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación: 3’</li> <li>Actividad 38: 12’</li> <li>Actividad 39: 10’</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad 40: 15-18’</li> <li>Actividad 41: 10’</li> <li>Cierre sesión: 2’</li> </ul>

<b>ACTIVIDADES 38 y 39:</b>	<b>“Lectura conjunta e inspector de las emociones”</b>			<b>DURACIÓN:</b>	<b>22’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Después de la presentación de la sesión y el repaso de ideas de los días anteriores, se procede a la lectura conjunta de la última historia, titulada: <i>Mimi tomatito</i> . Para este momento de lectura, se emplea el mismo procedimiento que en sesiones anteriores. Una vez finalizado, se investigan las emociones con la dinámica del inspector, pero concretamente sobre la emoción de la vergüenza.				
ASPECTOS METODOLÓGICOS					
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO		
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuento: “Mimi tomatito”</li> <li>Recursos desmontables con velcro sensaciones corporales y recursos desmontables con velcro para el reconocimiento de expresiones faciales (anexo 18).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> <li>Experimental</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión		

<b>ACTIVIDAD 40:</b>	<b>“Mimi lanza sus tomatitos”</b>			<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Como se ha visto en el cuento, Mimi se deshace de sus tomatitos cuando descubre que los demás también experimentan situaciones de vergüenza y se ponen en su lugar. Para practicar un contenido matemático de reparto uniforme, se entregan diversas tarjetas. Una de ellas es Mimi y otras son sus compañeros del cole. La dinámica del juego consiste en situar la tarjeta de Mimi en el centro de la mesa. A los demás jugadores se le otorga un				

personaje del cuento (compañeros de aula). La docente tendrá el rol de profesora y junto a ella colocará su tarjeta. Al lado de la tarjeta de Mimi se coloca un mazo de tomates.

Para comenzar el juego, se lanza el dado por turnos. Si sale un número par, se realiza un reparto regular de tomates, es decir, todos deberán tener el mismo número de tomates sin sobrar ninguno. Sin embargo, si sale un número impar una o varias personas puede tener una cantidad mayor de tomate. En este caso, la persona que tenga más tomates deberá coger una carta de la vergüenza y representar o hacer lo que se propone en esta carta. Así, podrá vivenciar esta emoción. En caso de que el reparto sea regular, para ganar la ronda cada uno de los participantes han de comentar cosas que le dan vergüenza. Cuando salga un 5 en el dado, se activa el rol de la profesora y esta realizará preguntas aleatorias a los jugadores para que propongan estrategias que hacer para superar sus vergüenzas. El juego finalizará cuando un jugador obtenga 5 puntos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tarjetas de personajes, cartas de tomates (anexo 25), dado, cartas de retos vergonzosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> <li>Experiencial</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión

<b>ACTIVIDAD 41:</b>	<b>“Emociómetro”</b>	<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Como en la sesión anterior, cada integrante posicionará su figura de la vergüenza. Además, recolocará sus figuras del resto de emociones y se hará el correspondiente recuento.		

ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emociómetro, fotos con velcro y cuadrícula del 100 (anexo 19 y 20).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión

#### 6.1.3.4. Fase 4: Evaluación.

<b>SESIÓN</b>	<b>11</b>	<b>TÍTULO:</b>	<b>“Evaluamos las emociones”</b>	<b>CICLO:</b>	<b>2</b>	<b>CURSO:</b>	<b>4º</b>
				<b>ÁREAS</b>	Educación emocional y matemáticas (numeración)		
				<b>REF. CURRICULAR</b>	1º Educación Primaria		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Se elabora un trivial de las emociones que incluye retos de todas las emociones y contenidos de numeración trabajados durante la propuesta didáctica. Finalmente, se emplea el <i>emociómetro</i> para valorar cómo han ido evolucionando nuestras emociones día a día. Cada uno se autoevalúa otorgando en la cuadrícula del 100 su puntuación final. Al final, se conversará sobre la intervención y actividades, para que, tanto familia como alumna, comenten sus impresiones y sensaciones. Es importante hacer hincapié en las propuestas de mejora.						
<b>METODOLOGÍA</b>							
<b>FASE 3</b>	<b>ROL DE LA FAMILIA</b>			<b>TEMPORALIZACIÓN (40’-45’)</b>			
<b>Proyecto conjunto.</b>	La participación de la familia en la sesión de evaluación es fundamental, sobre todo durante la fase de asamblea, donde se tendrán en cuenta sus consideraciones para mejorar futuras intervenciones.			<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación y explicación: 10’</li> <li>Actividad 42: 15’</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad 43: 10’</li> <li>Cierre sesión: 5’</li> </ul>		

<b>ACTIVIDAD 42:</b>	<b>“Trivial: Emocio-mates”</b>			<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	A modo de recapitulación, se propone el juego trivial <i>Emocio-mates</i> . Este trivial, a diferencia del original tiene una serie de retos relacionados con contenidos matemáticos y emociones trabajadas. La dinámica es similar a la del trivial original, sin embargo, se jugará por parejas para que entre compañeros tengan que cooperar para ganar. Además de servir para cooperar y crear vínculos con la familia, se repasarán contenidos y se comprobará cuáles se han construido satisfactoriamente y cuáles requieren un refuerzo.				
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>					
<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>ESPACIO</b>		
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tablero de trivial, fichas de trivial, cartas de retos y dados (anexo 26).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> <li>Experiencial</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.		
<b>ACTIVIDAD 43:</b>	<b>“Emociómetro”</b>			<b>DURACIÓN:</b>	<b>10’</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Una vez se ha finalizado la intervención, se acude al emociómetro para recapitular. En las sesiones anteriores, se ha ido añadiendo una nueva emoción y cuantificando lo que experimentamos a lo largo del día. En esta sesión, se procede a cuantificar todas las emociones vivenciadas a lo largo del proceso. Así, se realiza con policubos una comparación de cuál ha sido la predominante durante el día, porqué y si hemos hecho algo para regularnos emocionalmente... Esta actividad, pretende ser una rutina más a realizar dentro del aula de apoyo a la inclusión para que tengan un control sobre sus propias emociones y sientan la necesidad de regularlas, de un modo cada vez más autónomo.				
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>					
<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>ESPACIO</b>		
2, 2.1. y 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emociómetro, contador de 100, fichas de distintos colores y fichas con velcro (anexo 18).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperativa</li> </ul>	Aula de apoyo a la inclusión.		

#### **6.1.4. Temporalización**

La propuesta planteada se distribuye temporalmente a lo largo de seis semanas, entre los meses de mayo y junio. Concretamente, la primera fase comenzará el 5 de mayo y finalizará el 10 de mayo, atendiendo a la disponibilidad de la familia. Respecto a la sesión preparatoria con la alumna tendrá lugar el 12 de mayo, último día laborable previo al 15 de mayo en que se celebra el día de la familia. La segunda fase, que consiste en una sesión basada en los intereses compartidos, tendrá lugar el 15 de mayo, día de la familia. El resto de las sesiones se desarrollarán durante dos semanas, dos días por semana, atendiendo igualmente a la disponibilidad horaria de las familias para la colaboración. Este proceso por fases favorecerá la asimilación de la cooperación en la alumna, siendo el proceso paulatino. Finalmente, la sesión de evaluación tendrá lugar el 5 de junio, momentos previos al proceso de evaluación final de la escuela, en el que la disponibilidad de los espacios y docentes es más limitada. Esta temporalización puede verse detallada de forma visual en el anexo 27.

#### **6.1.5. Evaluación de la Propuesta**

La anterior propuesta de intervención será evaluada de forma global, continua y formativa. Para ello, se emplearán diversos instrumentos de evaluación que permitan recopilar la información necesaria.

En primer lugar, la evaluación será continua para mantener la coherencia con la propuesta. Para lograrlo se tendrá en cuenta todo el proceso, desde su inicio, hasta el final. Es por ello por lo que se realizará una evaluación inicial que permita extraer información sobre las ideas previas y necesidades de toda la muestra que va a participar en el estudio (alumna y familia) que permite hacer un mejor ajuste de toda la intervención. Con tal fin se recurrirá a la observación, utilizando para sistematizarla un registro anecdótico. Esta evaluación inicial se realizará a las familias en la primera sesión del taller de padres, mientras que la evaluación inicial con la alumna tendrá lugar en la primera sesión de la segunda fase, cuando inicia el procedimiento de cooperación y se comienzan a abordar los contenidos.

Asimismo, se realizará una evaluación del proceso, recogiendo todos aquellos datos que resulten llamativos para la mejora continua, tanto del aprendizaje de los implicados como de la propia propuesta, con vistas a mejorarla. En este caso, se empleará el mismo instrumento de evaluación que en la inicial, un registro anecdótico que permita anotar los aspectos más importantes de la sesión y realizar a posteriori un análisis de lo acontecido, con sus correspondientes propuestas de mejora. Este registro se acompañará de una lista que recoge los criterios que se han de tener en cuenta en la observación, de modo que no sea algo libre y aleatorio, sino que esté totalmente enfocado a los fines. Estos instrumentos mencionados se pueden ver en detalle en el anexo 28.

Al final de todo el proceso, se dedicará una sesión a evaluar el logro de los objetivos planteados, los aprendizajes y la satisfacción con la propuesta de intervención planteada. En esta sesión es donde

cobra importancia la evaluación global, ya que se toman en consideración a todos los agentes implicados. Por un lado, se realizará una evaluación de la satisfacción de la familia y de la alumna. Para ambas se empleará una escala de valoración tipo Likert totalmente adaptadas a los destinatarios. Por otra parte, se usará una escala de valoración para evaluar tanto la propuesta como el rol desempeñado durante la implementación del programa de intervención, es decir, una autoevaluación. Además, el proceso concluye con una propuesta de sugerencias de mejora que la familia puede tanto anotar en el propio registro, como comentar de manera oral si lo desea, registrándose toda la información en el registro anecdótico pertinente a esa sesión. Todos estos instrumentos de evaluación pueden verse detalladamente en los anexos 29 y 30.

## **7. Conclusiones, Limitaciones e Implicaciones**

A raíz de la revisión teórica y la realización de una propuesta de intervención, para el caso único que analiza la relación entre una familia de alumnado NEAE y la escuela, se pueden establecer una serie de conclusiones, limitaciones e implicaciones de este estudio.

Partiendo de los objetivos planteados al inicio de este TFG, se derivan las siguientes conclusiones. Con respecto al primer objetivo, profundizar en la importancia de la relación entre familias y escuela, se extraen varios hallazgos. Por un lado, la revisión de diversa bibliografía ha aportado las bases para conocer las razones que avalan la importancia de la familia como contexto educativo. Así, cómo la unión de ambos contextos de desarrollo posibilita un mayor avance en cuanto a la educación del alumnado con respecto a aquellos agentes que actúan por separado. De modo concreto, ha aportado una perspectiva que no se contempla normalmente, como es que la familia es un agente educador. También este contexto, aunque de modo informal, favorece el desarrollo del alumnado de forma integral en muchas dimensiones, como la social, la comunicativa o la intelectual. Todo ello, incluso, mucho antes de su incorporación al ámbito de la escolarización formal.

Por otro lado, la construcción del marco teórico ha aportado diversos modelos que son muy útiles para fomentar una relación entre los contextos familia y escuela. Esto, posibilita iniciar relaciones, partiendo de las características del contexto y atendiendo a las necesidades de todos los agentes implicados. Todo ello, ofrece una visión más flexible y ajustada de la incorporación de la familia al ámbito de la educación. Específicamente, tomando en consideración algunas de las limitaciones con las que se encuentran las familias con alumnado NEAE se toma mayor conciencia de la relevancia que tiene avanzar en esa dirección si se desea favorecer tanto el aprendizaje, como la inclusión de este alumnado.

No menos importante, resulta señalar la importancia del rol desempeñado por el docente en todo el proceso. Pues, como se puede extraer de la lectura del marco teórico, es quién tiene la llave de acceso

de la familia a la escuela. También, particularmente el docente de educación especial en cooperación con el resto del equipo tiene una importante labor orientadora en la inclusión de la familia en el ámbito educativo, por ser conocedores de las dificultades y por poseer herramientas y estrategias que favorecen el aprendizaje de este alumnado, pueden hacer real y funcional esta colaboración.

En relación con el objetivo dos, valorar las fortalezas y debilidades de la relación familia y escuela, también se obtienen varios aprendizajes. Principalmente el conocimiento del contexto y las distintas personas implicadas aporta una visión más global del contexto. Con esto se quiere hacer referencia a que el aula va más allá de las cuatro paredes que componen la clase. Es por ello, que es necesario tener en cuenta todo lo que afecta al aprendizaje del alumnado para poder ofrecer una enseñanza de calidad, siendo una parte importante su familia.

Otro de los aprendizajes extraídos del análisis del contexto y de la relación entre la familia y escuela es la necesidad de formación de la familia de alumnado NEAE con respecto a la ayuda escolar y la colaboración, pues han sido educados mediante métodos tradicionales que no guardan similitud con las estrategias y recursos que se implementan en el aula con la alumna. También, el mayor conocimiento del entorno permite cambiar la perspectiva respecto a la familia. Cuando se siente la necesidad de colaborar hacia un mismo fin, se aprecian las fortalezas de la familia como posibilitadores de ayuda en el aula. Es decir, las familias poseen numerosas potencialidades que pueden emplearse en el aula, por ejemplo, tienen experiencia en tratar con alumnado, tienen conocimiento sobre dificultades y la sensibilidad necesaria para su tratamiento e inclusión. Además de lo anterior son conocedores de los gustos e intereses del alumnado y proporcionan información muy valiosa para ajustar las programaciones a las demandas del alumnado. Además, valoran muy positivamente el trabajo cuando lo viven desde dentro. En definitiva, la familia no es un enemigo, sino un potente colaborador.

En el mismo sentido, la comunicación es una variable muy deficitaria que limita bastante la colaboración con la escuela. De hecho, se ha comprobado que la familia de la alumna con necesidades tiene menos información de lo que se realizan en la escuela, bien porque tienen dificultades para expresarse o por otros motivos. Por otro lado, la escuela suele informar solamente de lo negativo, por lo que esto ocasiona más estrés e impotencia en las familias.

El último de los objetivos, realizar una propuesta de intervención que mejore los aspectos anteriormente mencionados, también se ha alcanzado. Se ha tratado de que sea una propuesta realista, progresiva y que relacione la cooperación con el aprendizaje de estrategias que permitan su transferencia al ámbito del hogar. Además, se promueve el empleo de materiales didácticos que

puedan ser fácilmente accesibles en el contexto del hogar, para que puedan hacer uso de ellos en casa.

No obstante, no todo el proceso ha sido positivo y favorecedor. Se han encontrado limitaciones que han dificultado el progreso del TFG. Especialmente para la implementación y puesta en marcha de la propuesta. En primer lugar, las limitaciones personales, como la inseguridad, me han impedido elaborar una propuesta definitiva. Siempre se encontraban defectos y se sentía la necesidad de continuar profundizando. El amplio periodo de profundización tanto teórico, como de aspectos prácticos, ha dilatado en el tiempo el diseño, imposibilitando que este se lleve a la práctica. Por otro lado, la docencia presenta numerosas reticencias y desconfianza cuando se le propone incorporar a la familia dentro de la dinámica de aula. Por tal motivo, la propuesta se realiza al margen del resto compañeros de aula. En este sentido, hubiese sido más enriquecedor hacer una propuesta en la que la alumna y sus familiares se encontrasen inmersos en la dinámica habitual. También, la incorporación de la familia al aula es un proceso complejo. Sobre todo, con las familias de alumnado NEAE hay que tener mucha delicadeza y tener en cuenta sus necesidades, haciéndole partícipes, pero sin ocasionarle más estrés y frustración.

Todo ello, deriva en una serie de implicaciones del TFG a nivel profesional como futura docente de educación primaria y, concretamente, del ámbito de la educación especial. En primer lugar, el trabajo de fin de grado ha contribuido a adquirir mayor madurez a la hora de realizar propuestas de intervención acordes a situaciones reales de aula, atendiendo las necesidades y problemáticas de un contexto no ficticio. Complementariamente, se adopta una visión más global de la educación que contempla todos los factores implicados en la construcción de los sujetos como seres sociales. Por otro lado, cobra importancia la interdisciplinariedad, combinando contenidos curriculares con otros que no lo son en la educación, como las emociones, que son igualmente importantes.

Por último, del estudio se derivan algunas líneas de investigación. Por ejemplo, se podría adoptar esta perspectiva de colaboración, no solo con una única familia sino con todas las familias de alumnado NEAE del centro educativo, para que así puedan ayudarse mutuamente y enriquecerse de sus experiencias. Otra posible línea que puede derivar de este trabajo es ampliar el estudio a todo el centro, introduciendo líneas cooperativas que posibiliten la mejora de la inclusión y la atención a la diversidad en el centro. También, se podría crear un aula más abierta, similar a comunidades de aprendizaje que faciliten la cooperación familia y escuela.

En definitiva, del análisis de las conclusiones aquí señaladas demuestra que los objetivos planteados al inicio para este estudio de caso único se han visto satisfactoriamente cubiertos. A pesar de las limitaciones halladas en el proceso, han sido múltiples las aportaciones a la formación del perfil como

docente de educación especial en educación primaria. Así, de él se derivan múltiples líneas de indagación que pueden favorecer a un mayor conocimiento de la importancia que tiene esta relación entre los agentes que conforman la comunidad educativa y nuevos modos de iniciar una cooperación en la escuela.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Abellán Roselló, L. (2021). Relación entre modelos educativos parentales y problemas de conducta en estudiantes. *Revista de Investigación educativa de Rediech*, 12(0), 1-14.
- Álvarez Loyola, D. (2018). La familia y su importancia en la infancia. *Educación Las Américas*, 6, 7-12.
- Berrio Perdomo, L. D., Giraldo Murcia, E. P., Perdigón Mahecha, N. M., & Poveda Cárdenas, M. N. (2017). Importancia de la interacción familia-escuela y su relación con la construcción del modelo pedagógico pertinente en educación infantil. *Fundación universitaria UniMonserrate*, 1(1), 10-21.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Cánovas Leonhardt, P., Sahuquillo Mateo, P. M., Císcar Cuñat, E., & Martínez Vázquez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los Servicios Especializados de Atención a la Familia e Infancia de la Comunidad Valenciana. *Educación XX1*, 17(2), 265-288. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11491>
- Carmona Sáez, P., Martínez, J. P., & Gomariz Vicente, M. Á. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: Un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69. <https://doi.org/10.6018/rie.386551>
- Castelo, N. (2022). *A familia en perspectiva histórica: Concepto, estructura e evolución*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, págs. 1-40.
- Cortés Pascual, A. (2004). La herencia de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. *Innovación Educativa*, 14, 51-65.



- Daudinot Gamboa, J., & Osorio Barcelay, M. (2006). Familia y profesión pedagógica. Un reto al desarrollo social. *EduSol*, 6(16), 62-70.
- de León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Comunicación presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, 20-22 de octubre, Barcelona, 1-20. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Familias/131.pdf>
- Flores, O. J., & Kyere, E. (2020). Advancing Equity-Based School Leadership: The Importance of Family-School Relationships. *The Urban Review*, 53(1), 1-30.
- García, J. A., & Delval, J. (2019). *Psicología del desarrollo I*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Peña, J. J., Arana Medina, C. M., & Restrepo Botero, J. C. (2018). Estilos parentales en el proceso de crianza de niños con trastornos disruptivos. *Investigación y desarrollo*, 26(1), 55-74.
- García Sanz, M. P., Hernández Prados, M. Á., Parra Martínez, J., & Gomariz Vicente, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57664>
- Guerra, L. de los Á., Pérez, F., & Fajardo, M. del R. (2022). Fundamentos teóricos que sustentan la función de la familia y su influencia en la educación. *Roca: Revista Científica*, 18(2), 647-656.
- Justicia-Arráez, A., Guadalupe, A., Benavides-Nieto, A., & Álvarez-Bernardo, G. (2020). *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas*. Dykinson. S.L.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, págs. 122868-122953.
- Lucifora, C. de A., Muzzeti, L. R., & Reina, F. T. (2021). Historizing the concept of family. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 14(33), 1-17. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16795>
- Macia Bordalba, M. (2018). Principales canales para la comunicación familia-escuela: Análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Maeztu Herrera, B. (2022). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Revista Electrónica De Formación De Profesorado En Comunicación Lingüística Y Literaria*, 20(1), 59-80.
- Marchesi, Á., Coll, C., & Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. Alianza Editorial.

- Martín-Cala, M., & Tamayo-Megret, M. (2013). Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la orientación psicológica educativa. *EduSol*, 13(44), 60-71.
- Martínez, J., & Sánchez, C. (2019). *Enriquecimiento de los aprendizajes matemáticos en Infantil y Primaria con el Método ABN*. Pirámide.
- Martínez Montero, J. (2010). *Enseñar matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales*. Wolters Kluwer España.
- Miranda-Núñez, Y. R. (2020). Praxis educativa constructivista como generadora de Aprendizaje Significativo en el área de Matemáticas. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(1), 141-163.
- Morales Rodríguez, M., & Hernández Eugenio, I. D. (2022). Análisis de la relación entre el desarrollo infantil y el rendimiento académico: Caso de estudio: Jardines de niños de la Zona Escolar No. 04 de Acapulco, Guerrero. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 155-176. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.460>
- Ortega Arias, M. D., & Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Ossa Cornejo, C., Navarrete Acuña, L., & Jiménez Figueroa, A. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán. *Investigación y desarrollo*, 22(1), 19-37.
- Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación: 1, Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.
- Pinto Teixeira, T., & Marin, A. H. (2021). Family and school involvement in teachers' perceptions: Facilitators and constraints. *Summa Psicológica UST*, 23(1), 23-30.
- Raimilla Espinoza, M. C., & Morales Saavedra, S. (2014). Niños con necesidades educativas especiales: Requerimientos de familias frente al rol del educador inicial. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 8-22.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 123-172. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180495>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2022, núm. 52, págs. 1-109.

- Rodrigo, M. J., & Palacios, J. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Ros-Morente, A., Teixiné Baradad, J., & Filella Guiu, G. (2022). Programa de intervención para familias con hijos con necesidades educativas específicas. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(15), 33-49.
- Siegel, D.J. & Payne, T. (2013). *El cerebro del niño*. Alba Editorial.
- Soto, Á. J., López, O. A., Medina, B., Camargo, L. L., & Gómez, J. (2021). Los roles en el proceso educativo de educación superior desde la teoría del aprendizaje experimental. *Revista Boletín REDIPE*, 10(3), 249-268.
- Soutullo, O. R., Sanders-Smith, S. C., & Smith-Bonahue, T. M. (2019). School Psychology intrens' characterizations of family-school partnerships. *Psychology in the schools*, 56(5), 690-701.
- Tapia-Gutiérrez, C. P., Palma-Mardones, A., & González-Parra, K. (2017). Atención temprana, percepción de madres de niños y niñas con Síndrome de Down. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27226>
- Valanzuela, C., & Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 71-86.
- Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, Estilos educativos y Socialización: ¿Fuentes de Bienestar Psicológico? *Acción Pedagógica*, 12(1), 48-55.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5ª). SAGE.

# Anexos

---

Relación entre familias de alumnado NEAE y escuela:

Una propuesta de intervención de caso único



## ANEXO 1

FUNCIONES BÁSICAS DE LA FAMILIA			
En texto	Martín-Cala & Tamayo-Megret (2013)	Rodrigo & Palacios (2014)	Justicia Arráez et al. (2020)
<b>Función de supervivencia</b>	<i>Función biosocial.</i> Garantizar la supervivencia de la especie satisfaciendo las necesidades biológicas, como son la alimentación, el cuidado y seguridad.	<i>Función asegurar la supervivencia.</i> Esta función implica el cuidado, el crecimiento, procurar la buena salud, la alimentación, el desarrollo y la estimulación cognitiva de los hijos.	<i>Función nutrición y cuidado.</i> La función consiste en proporcionar cuidado, seguridad y alimentación, necesaria para la supervivencia, hasta el momento en que los hijos sean autónomos y puedan hacerlo por sí mismos.
<b>Función económica y doméstica</b>	<i>Función económica y doméstica.</i> No aporta información nueva sobre esta función, además de su denominación.	<i>Función estabilidad económica y seguridad.</i> Requiere por parte proporcionar recursos que aseguren la integridad física y seguridad de los hijos.	<i>Función económica y doméstica.</i> Con esta función se ha de promover actividades de sustento de la familia y distribución de los recursos para garantizar la promoción de la salud, nutrición y cuidado.
<b>Función afecto y protección</b>	<i>Función cuidado emocional.</i> Implica por parte de la familia el cuidado emocional y el establecimiento de vínculos de apego saludables desde el momento de la gestación.	<i>Función apego y compromisos duraderos.</i> Se promueve la construcción de lazos duraderos, compromiso, afecto y cooperación entre los miembros que integran la familia.	<i>Función apego y cuidado emocional.</i> No aporta información nueva sobre esta función, además de su denominación.
<b>Función de integridad cultural y social</b>	<i>Función desarrollo educativo, social y moral.</i> Supone la formación espiritual y moral, el desarrollo de hábitos y rutinas, así como la educación.	<i>Función inmersión social.</i> La función inmersión social es la introducción por parte de las familias en los hábitos y valores de la cultura en la que viven.	No aporta información nueva sobre esta función, además de su denominación.
<b>EQUILIBRIO ENTRE LAS FUNCIONES = ÓPTIMO DESARROLLO</b>			

## ANEXO 2

### DOCUMENTO INFORMATIVO SOBRE UN ESTUDIO DE TFG (FAMILIAS)

Estimadas familias:

Me pongo en contacto con ustedes para solicitar su colaboración en un estudio que se va a realizar como Trabajo de Fin de Grado (TFG) de Educación Primaria, por la mención de Educación Especial.

Dicha investigación aborda la línea *Familia y escuelas* y está respaldada por la docente de la Universidad de Cádiz Sandra Melero.

De forma más concreta, los objetivos que se persiguen son, por un lado, analizar la importancia que tiene la colaboración entre la familia y las escuelas para mejorar el aprendizaje del alumnado presente en las aulas y, por otro lado, realizar una propuesta de intervención totalmente personalizada para la mejora de la motivación, el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos con la colaboración de las familias.

Para llevar a cabo este estudio, se requerirá de su participación y autorización para recoger y analizar datos relacionados con los aspectos anteriormente mencionados. Estos datos podrán ser obtenidos mediante entrevistas y se tratarán con la máxima confidencialidad. En este sentido, la estudiante a cargo de la investigación se compromete a que en este trabajo de fin de grado no aparezcan datos que revelen su identidad ni la de la alumna, que serán totalmente anónimos. Sus datos personales serán totalmente confidenciales y estarán protegidos por la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD). Para procurar dicha privacidad, se hará uso del anonimato y, en caso de que se requiera hacer uso de nombres personales se emplearán, en su lugar, nombres ficticios.

Asimismo, les informo que su participación es totalmente voluntaria y que tienen derecho a desistir en cualquier momento si lo consideran necesario.

Agradecemos de antemano su colaboración y confianza depositada en el estudio, ya que su aportación resulta fundamental para la consecución de los objetivos planteados. Quedo a su entera disposición para resolver cualquier tipo de duda y proporcionar la información que sea necesaria sobre el estudio a través del siguiente correo electrónico: [paula.benitezizquierdo@alum.uca.es](mailto:paula.benitezizquierdo@alum.uca.es)

Atentamente:

Paula María Benítez Izquierdo

## CONSENTIMIENTO INFORMADO TRABAJO DE FIN DE GRADO

Se solicita su colaboración y consentimiento informado mediante la siguiente autorización:

---

Con DNI \_\_\_\_\_ manifiesto mi deseo de participar de manera voluntaria en el estudio para el Trabajo de Fin de Grado, asumiendo:

- ✓ Que he leído y comprendido la hoja informativa sobre el estudio.
- ✓ He tenido la oportunidad de realizar las preguntas necesarias sobre el estudio y estas han sido respondidas de forma satisfactoria.
- ✓ Comprendo que la participación es voluntaria y puedo desistir en cualquier momento de la investigación.
- ✓ Conozco que los datos obtenidos durante el estudio serán tratados solo con fines académicos y custodiados por Paula María Benítez Izquierdo (estudiante a cargo de la investigación) siguiendo la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD).
- ✓ Tengo derecho a revisar y aprobar los datos transcritos por la estudiante, así como el compromiso de la alumna a realizar las modificaciones que se consideren oportunas.

En ....., a ..... de..... de 20.....

Participante en el trabajo

Alumna responsable

Fdo.

Fdo.

## ANEXO 3

### DOCUMENTO INFORMATIVO SOBRE UN ESTUDIO DE TFG (CENTRO)

Estimado equipo directivo:

Me pongo en contacto con ustedes para solicitar su colaboración en un estudio que se va a realizar como Trabajo de Fin de Grado (TFG) de Educación Primaria, por la mención de Educación Especial.

Dicha investigación aborda la línea *Familia y escuelas* y está respaldada por la docente de la Universidad de Cádiz Sandra Melero.

De forma más concreta, los objetivos que se persiguen son, por un lado, analizar la importancia que tiene la colaboración entre la familia y las escuelas para mejorar el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas presente en las aulas y, por otro lado, realizar una propuesta de intervención totalmente personalizada para la mejora de la motivación, el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos con la colaboración de las familias.

Para llevar a cabo este estudio, se requerirá de su participación y autorización para recoger y analizar datos relacionados con los aspectos anteriormente mencionados y el contexto del centro. Estos datos podrán ser se tratarán con la máxima confidencialidad. En este sentido, la estudiante a cargo de la investigación se compromete a que en este trabajo de fin de grado no aparezcan datos que revelen la identidad del centro, ni la de ninguna de las personas participantes, que serán totalmente anónimos. Los datos personales serán totalmente confidenciales y estarán protegidos por la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD). Para procurar dicha privacidad, se hará uso del anonimato y, en caso de que se requiera hacer uso de nombres personales se emplearán, en su lugar, nombres ficticios.

Asimismo, les informo que su participación es totalmente voluntaria y que tienen derecho a desistir en cualquier momento si lo consideran necesario.

Agradecemos de antemano su colaboración y confianza depositada en el estudio, ya que su aportación resulta fundamental para la consecución de los objetivos planteados. Quedo a su entera disposición para resolver cualquier tipo de duda y proporcionar la información que sea necesaria sobre el estudio a través del siguiente correo electrónico: [paula.benitezizquierdo@alum.uca.es](mailto:paula.benitezizquierdo@alum.uca.es)

Atentamente:

Paula María Benítez Izquierdo



## CONSENTIMIENTO INFORMADO TRABAJO DE FIN DE GRADO

Se solicita su colaboración y consentimiento informado mediante la siguiente autorización:

---

Con DNI \_\_\_\_\_ como responsable del Centro de Educación Primaria \_\_\_\_\_ manifiesto mi deseo de participar de manera voluntaria en el estudio para el Trabajo de Fin de Grado, asumiendo:

- ✓ Que he leído y comprendido la hoja informativa sobre el estudio.
- ✓ He tenido la oportunidad de realizar las preguntas necesarias sobre el estudio y estas han sido respondidas de forma satisfactoria.
- ✓ Comprendo que la participación es voluntaria y puedo desistir en cualquier momento de la investigación.
- ✓ Conozco que los datos sobre el centro y los participantes obtenidos durante el estudio serán tratados solo con fines académicos y custodiados por Paula María Benítez Izquierdo (estudiante a cargo de la investigación) siguiendo la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD).

En ....., a ..... de..... de 20.....

Participante

Alumna responsable

Docente responsable

Fdo.

Fdo.

Fdo.

## ANEXO 4

# ENTREVISTA 1:

## Familia de alumnado NEAE

**INSTRUCCIONES:** "Estimado familiar. En primer lugar, agradecer su colaboración, pues resulta de gran ayuda para desarrollar este proyecto de aprendizaje. Como se ha explicado previamente, se va a realizar una entrevista cuyos fines son recabar información que ayude a conocer sus necesidades como familia de alumnado NEAE y cómo es su relación con la institución educativa. Llegados a este punto, resulta importante recordar que la entrevista es totalmente voluntaria y puede evitar alguna pregunta, incluso abandonarla, cuando lo desee. Finalmente, al término de la entrevista podrá indicar que se le envíe una copia de la transcripción para que tengan la posibilidad de realizar modificaciones, omisiones de información o alguna anotación, siempre que así lo deseen".

### GRUPO 1 - GENERALES

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Qué relación tiene con la alumna?
3. ¿Cuál es su situación laboral?

### GRUPO 2 – NECESIDADES

4. ¿En qué momento conocieron las necesidades de su hija?
5. ¿Cómo fue el proceso?
6. ¿Qué dificultades encontraron como familia?
7. ¿Recibieron ayuda? En caso afirmativo ¿Quién o qué le ayudó a superar las dificultades?
8. Como familia de una alumna con dificultades ¿qué formación tienen? o ¿cómo han aprendido sobre ello a lo largo de su trayectoria como padres?

### GRUPO 3 – EXPECTATIVAS SOBRE LA ALUMNA Y SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

9. ¿Qué percepción tienen sobre la discapacidad de su hija?
10. ¿Qué consideración tienen sobre el rendimiento académico de su hija?
11. ¿Piensan que existen aprendizajes que sean prioritarios?
12. ¿A qué otorgan más valor en la educación de su hija?

### GRUPO 4 – RELACIÓN CON LA ESCUELA

13. ¿Reciben el acompañamiento y asesoramiento adecuado por parte de la escuela?

14. ¿Qué problemas o dificultades se han encontrado en relación con la escuela? Describa los ejemplos más significativos
15. ¿Qué profesionales les han ayudado? Y ¿Cómo consideran que es su labor?
16. ¿Piensan que la ayuda recibida desde el centro es la adecuada?
17. ¿Qué mejorarías y qué le parece oportuno respecto a su relación con el centro de su hija?

#### GRUPO 5 - COMUNICACIÓN CON LA ESCUELA

18. Respecto a la comunicación con la escuela ¿Existen facilidades para comunicarse con los distintos profesionales cuando lo necesitan? ¿Qué causas emplean? ¿consideran que son efectivos?
19. ¿Qué tipo de información se les ofrece desde la escuela?
20. ¿Con qué frecuencia se les aporta información?, ¿es idónea? Explique los motivos.
21. Sobre este aspecto ¿qué mejoraríais?

#### GRUPO 6 – PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO

22. ¿Participan en actividades organizadas por el centro?, ¿con qué frecuencia?
23. ¿En qué tipo de actividades suelen colaborar más a menudo?, ¿En qué momentos del curso tienen lugar?
24. ¿Estaría dispuesto a colaborar en actividades de aula?
25. ¿Piensa que su ayuda dentro del aula podría tener implicaciones positivas sobre el rendimiento académicos de su hija en la escuela?

Estoy de acuerdo con la entrevista efectuada y deseo que se me envíe una copia de la transcripción de la entrevista:

D/D<sup>a</sup>: \_\_\_\_\_, con DNI: \_\_\_\_\_

Fdo.:

¡MUCHAS  
GRACIAS!

Se agradece enormemente su colaboración y se recuerda que los datos recogidos en esta entrevista serán totalmente confidenciales y se usarán solo con fines académicos ¡Su colaboración es gran ayuda!

# ENTREVISTA 2:

## Profesionales especialistas

**INSTRUCCIONES:** “Estimado (**nombre**). En primer lugar, agradecer su colaboración, pues resulta de gran ayuda para desarrollar este proyecto de aprendizaje. Como se ha explicado previamente, se va a realizar una entrevista cuyos fines son recabar información que ayude a conocer sus necesidades como profesional de alumnado NEAE y cómo es su relación con la familia de este alumnado. Llegados a este punto, resulta importante recordar que la entrevista es totalmente voluntaria y puede evitar alguna pregunta, incluso abandonarla, cuando lo desee. Finalmente, al término de la entrevista podrá indicar que se le envíe una copia de la transcripción para que tengan la posibilidad de realizar modificaciones, omisiones de información o alguna anotación, siempre que así lo deseen”.

### GRUPO 1 - GENERALES

1. ¿Cuál es su nombre?

2. ¿Qué relación tiene con la alumna?

3. ¿Desde qué ámbito atiende al alumnado NEAE?    PT    AL    PTIS    VOL    ORIENTACIÓN

### GRUPO 2 – NECESIDADES Y FORMACIÓN

4. ¿Cuál es su formación para atender alumnado NEAE?

5. ¿Qué necesidades tiene para atender a la diversidad?

6. ¿Reciben acompañamiento u orientación para atender a este alumnado?

7. A nivel de centro ¿qué ayudas o medidas se implementan para abordar la intervención con alumnado diverso?

### GRUPO 3 – RELACIÓN CON LA FAMILIA

8. ¿Cómo es su relación con las familias del alumnado NEAE?

9. ¿Qué problemas o dificultades se han encontrado en relación con la familia? Describa los ejemplos más significativos

10. ¿Qué beneficios encuentra de la participación de la familia en la escuela?

11. ¿Qué mejorarías y qué le parece oportuno respecto a su relación con las familias?

### GRUPO 5 - COMUNICACIÓN CON LA ESCUELA

12. Respecto a la comunicación con la escuela ¿Existen facilidades para comunicarse con las familias? ¿Qué causas emplean? ¿consideran que son efectivos?

13. ¿Qué tipo de información se les ofrece desde la escuela?, ¿qué información suele recibir por parte de la familia?
14. ¿Con qué frecuencia se les aporta información?, ¿es idónea? Explique los motivos.
15. Sobre este aspecto ¿qué mejoraríais?

#### GRUPO 6 – PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO

16. ¿Organizan actividades en las que se promueva la colaboración con la familia?, ¿con qué frecuencia? Exponga algunos ejemplos.
17. ¿Qué tipo de actividades suelen se suelen plantear con la familia con mayor frecuencia?, ¿en qué momentos del curso tienen lugar?
18. ¿Estaría dispuesto a realizar actividades en las que se impliquen a las familias del alumnado NEAE?
19. ¿Tienen en cuenta sus necesidades a la hora de realizar las programaciones y atender al alumnado?
20. ¿Cree que sería beneficioso para el desarrollo del alumnado NEAE que cooperasen familias y escuela?

Estoy de acuerdo con la entrevista efectuada y deseo que se me envíe una copia de la transcripción de la entrevista:

D/D<sup>a</sup>: \_\_\_\_\_, con DNI: \_\_\_\_\_

Fdo.:

¡MUCHAS  
GRACIAS!

Se agradece enormemente su colaboración y se recuerda que los datos recogidos en esta entrevista serán totalmente confidenciales y se usarán solo con fines académicos ¡Su colaboración es gran ayuda!

**ANEXO 5**

# DIARIO DE CAMPO

---

Fecha de observación:

Lugar de observación:

Observaciones:

Antecedentes:

Actuaciones y consecuencias:

Análisis:

Otros datos de interés:

# OBSERVACIÓN

CRITERIO	DESCIPCIÓN
Presentación tarea	Observar cómo reacciona cuando se le presenta cada actividad o tarea
Área/materia	Descripción de la conducta de la alumna ante cada contenido y materia (preferencias, implicación...).
Factores influyentes en la conducta	Analizar el estado de ánimo de la alumna en clase y otros factores influyentes en el rendimiento como hora del día, cansancio, esfuerzo realizado, actividad anterior...
Implicación	Reconocer la implicación en tareas de diferentes grados de dificultad
Motivación	Identificar aquellas situaciones que generan motivación en la alumna.
Comportamientos desadaptativos	Señalar y describir aquellos comportamientos desadaptativos durante el tiempo dedicado al aprendizaje, su desencadenante y las consecuencias posteriores.
Otros <sup>1</sup>	

---

<sup>1</sup> Se considerarán situaciones excepcionales que no se contemplen en los criterios anteriores.

## ANEXO 6

TALLER PARA FAMILIA DE ALUMADO NEAE			
FASE 1: Preparación para la colaboración		Temporalización: 5 – 10 mayo	N.º Sesiones.: 4
SESIÓN 1: ¿QUÉ LE OCURRE A MI PEQUE?		5 de mayo	
Actividades:	Duración	Actividades:	Duración
<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción y presentación del taller a la familia</li> <li>Actividad 1: Dificultades de aprendizaje</li> </ul>	10' 15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad 2: Entornos que favorecen el aprendizaje</li> <li>Actividad 3: Estrategias que favorecen el aprendizaje</li> </ul>	15' 15'
SESIÓN 2: ¡MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN!		8 de mayo	
Actividades:	Duración	Actividades:	Duración
<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción y recapitulación de la sesión anterior</li> <li>Actividad 4: ¡Somos modelos!</li> </ul>	10' 15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad 5: Importancia de las emociones positivas</li> <li>Actividad 6 Gestionamos juntos las emociones:</li> </ul>	15' 15'
SESIÓN 3: ACOMPAÑAR DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE – VERSIÓN MATES-		10 de mayo	
Actividades:	Duración	Actividades:	Duración
<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción y recapitulación de la sesión anterior</li> <li>Actividad 7: Estrategias para ayudar en el proceso de e/a</li> </ul>	10' 15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad 8: Gestión del error</li> <li>Actividad 9: ¡Profe! Necesito ayuda</li> <li>Sugerencias de mejora del taller</li> </ul>	15' 15' 10'
ASPECTO METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS DEL TALLER	RECURSOS NECESARIOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
1, 1.1. y 1.2.	•	Taller teórico-práctico	Aula multifuncional



## ANEXO 7

<b>ACTIVIDAD 1</b>			
DINÁMICA 1	<i>“Empatizar con las dificultades de aprendizaje”</i>	TEMPORALIZACIÓN	12’
DESCRIPCIÓN	<p>Esta dinámica consiste en reproducir dos roles. Uno de ellos será la persona con dificultades y la otra persona será el guía o docente. Para comenzar se entregará a la persona que ejerce de alumna una ficha de un laberinto. Pero, no será tan sencilla su elaboración, sino que tendrá que realizar la actividad con unas gafas de lentes naranjas. Así, el lápiz que se empleará será de color naranja. La dificultad será que no verá el trazo que está realizando.</p> <p>Por su parte, el rol del docente tendrá que procurar guiar a la alumna con indicaciones cortas y breves. No podrá tocar el lápiz de la alumna, ni hacer gestos, simplemente dar instrucciones orales.</p> <p>Al finalizar la actividad, se pueden intercambiar los roles, para que ambos experimenten la sensación de frustración que supone realizar esta actividad. Una vez que ambos han experimentado las sensaciones se preguntará por sus emociones, consideración de las limitaciones después de la actividad. Así se hará hincapié en la importancia de conocer estrategias para saber ayudar al aprendiz. Por ejemplo, se proporcionará otro recurso (lápiz de color verde) y se invitará a realizar nuevamente la actividad.</p>		
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
1 y 1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha laberinto</li> <li>• Gafas de lentes naranjas</li> <li>• Lápices naranja y verde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimental</li> <li>• Taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula multifuncional</li> </ul>

ANEXO 8

TENGO DIFICULTADES...

1

El tiempo de respuesta es más prolongado. Su velocidad para procesar la información es más lenta.



La autoestima puede ser más baja, al igual que el autoconcepto.



2

3

Presentan dificultades para abstraer el conocimiento.



Por vía auditiva, por las limitaciones en la memoria auditiva, cuesta más retener la información



4

5

Proceso de aprendizaje más lento y necesidad de más tiempo para su construcción y asimilación.



Betbesé, E. & Díaz, M. (2015). *Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa*. DOWN ESPAÑA.

TENGO DIFICULTADES...

6

En ocasiones el exceso de ayuda produce dependencia



Limitación para realizar transferencia del conocimiento a situaciones de la vida cotidiana.

7

8

Desmotivación y conductas desadaptativas



Se requiere ayuda para comprender lo que otras personas asumen sin la necesidad de explicación

9



Betbesé, E. & Díaz, M. (2015). *Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa*. DOWN ESPAÑA.

## ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS

1



- Ofrecer más tiempo para que responda.
- Ser paciente
- Respetar su tiempo y alentar

- Anímal, alentar...
- Reforzar sus habilidades
- Mencionar lo que mejora o hace bien

YOU CAN DO IT!

2

- Ir de lo concreto a lo abstracto
- Partir de lo manipulativo para llegar al concepto



3

- Acompañar las explicaciones con imágenes, ilustraciones, apoyo visual...



4

5

- Practicar la misma habilidad usando distintos ejemplos
- Actividades motivadoras
- Progresión y diversión



Betbesé, E. & Díaz, M. (2015). *Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa*. DOWN ESPAÑA.

## ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS

6

- Proponer actividades que pueda hacer solo
- Anímar, valorar lo bien que hace algo
- Proponer retos



- Ayudarle a conectar con situaciones de la vida cotidiana.



7

8

- No corregir en exceso
- Reforzar los logros
- Buscar siempre algo positivo
- Mediante juegos



- Acompañar en el proceso
- Proponer pasos intermedios para completar la tarea
- Reducir el nivel de dificultad



9

Betbesé, E. & Díaz, M. (2015). *Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa*. DOWN ESPAÑA.

# ANEXO 9

REGISTRO: ¿QUÉ HA SUCEDIDO HOY?



FECHA:

LUGAR

ANTECEDENTE

CONSECUENCIA

¿QUÉ LO HA DESENCADENADO?

SE HA MOSTRADO FELIZ, ENTUSIASMADA..

SE HA MOSTRADO TRISTE, CANSADA DESGANADA..

SE HA MOSTRADO ENFADADA

¿CÓMO HE ACTUADO?  
¿CÓMO HA RESPONDIDO?

## ANEXO 10

<b>ACTIVIDAD 2</b>			
DINÁMICA 2	<i>"Dinámica caótica"</i>	TEMPORALIZACIÓN	12'
DESCRIPCIÓN	<p>El fin de la dinámica es que los participantes logren hacer conjuntamente una figura con policubos o fichas encajables. En primer lugar, se entregan a cada uno de los participantes una tarjeta con la figura que han de realizar. Seguidamente se entrega otra con acciones que han de desempeñar ordenadas del 1 al 5. Comenzarán a realizar la primera acción de la tarjeta, pero cada vez que suenen unas palmadas tendrán que actuar según la siguiente acción escrita en la tarjeta. Se irán dando palmadas aleatoriamente y con espacios de tiempo distintos, a veces más rápido, a veces cada más tiempo. Al final se comprobará si han elaborado bien la figura.</p> <p>Se comentará en una breve asamblea cómo se han sentido al no estar organizados y cambiando constantemente de situación. Cuando expresen sus sensaciones se hará una comparación con la situación que pueden vivir los alumnos ante la desorganización espacial y temporal, en cambio, cómo la organización aporta seguridad y mejores resultados.</p>		
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
1 y 1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarjeta de figuras encajables</li> <li>• Tarjetas con acciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimental</li> <li>• Taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula multifuncional</li> </ul>

## ANEXO 11

ACTIVIDAD 4			
DINÁMICA 3	<i>“Estrategias de gestión del estrés y autocontrol”</i>	TEMPORALIZACIÓN	15’
DESCRIPCIÓN	<p>Se propone a la familia experimentar estrategias que les ayuden a gestionarse en momentos de estrés. La primera de las estrategias va dirigida principalmente a los adultos y consiste en una relajación progresiva. Las otras dos estrategias van dirigidas a toda la familia para que puedan calmarse conjuntamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relajación progresiva</li> </ul> <p>Las instrucciones para realizarlas serán, acomodarnos en una silla o esterilla e ir realizando la relajación de un modo guiado. Se comenzará con un movimiento de tensión muscular durante 1-2 segundos y un descanso de 3 segundos. Así, desde la cabeza hasta los pies, se irán realizando tres repeticiones de tensión y relajación. Se realizará en la frente, nariz, pómulos, labios, cuello, hombros, brazos, antebrazo, mano, dedos, espalda, pecho, abdomen, glúteos, piernas, gemelos, pies y dedos. Lo siguiente será, repasar mentalmente todos los movimientos y partes del cuerpo que se han relajado y finalmente, con un poco de música hacerse consciente del estado de tranquilidad que se experimenta y complementarlo con afirmaciones positivas o pensamientos que ayuden a calmar, por ejemplo, el sonido del mar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de la tortuga</li> </ul> <p>Se cuenta que la tortuga camina despacito, por lo que realizaremos movimientos con el cuerpo muy despacio y respirando muy despacio. De pronto comienza a llover y la tortuga tiene que meterse dentro de su caparazón. Dentro de este caparazón la tortuga escucha el sonido de la lluvia y respira cogiendo mucho aire por la nariz soltándolo muy despacito. Así, se realizarán cuantas respiraciones sean necesarias hasta que se siente calmada y pasa la tormenta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de la serpiente</li> </ul> <p>La última técnica consiste en realizar una respiración consciente, simulando ser una serpiente. La serpiente respira muy muy profundo llenando todos los pulmones y luego suelta el aire pronunciando “sss”. El propósito es soltar el aire alargando lo máximo posible el seseo, de modo que al final de cuatro o cinco repeticiones se hayan calmado completamente.</p>		
ASPECTOS METODOLÓGICOS			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
1 y 1.2		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimental</li> <li>• Taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula multifuncional</li> </ul>

## ANEXO 12

# Decálogo

## Para aumentar la motivación



**METAS ALCANZABLES**  
Nadie comienza una actividad si sabe previamente que va a fracasar. Se considera una pérdida de tiempo.  
**SOLUCIÓN:** REDUCE LAS EXIGENCIAS



**¡VARIEDAD!**  
La novedad y variedad genera sorpresa, un aliado de la atención. Por tanto, emplea variedad de recursos, métodos, actividades...



**EL JUEGO**  
El juego es un medio muy motivador y educativo. Infórmate sobre juegos de mesa que trabajen contenidos o habilidades y sean apropiados a su edad.



**GUSTOS E INTERESES**  
Incorpora elementos que se ajusten a sus gustos e intereses y su motivación aumentará.



**¡SORPRESA!**  
La sorpresa, siempre que sea positiva, conlleva a estar atento. Sorprende con retos, diversión, giros inesperados, elementos ocultos...



**SONRIE**  
La sonrisa y mostrar entusiasmo también generan emociones positivas en la otra persona. ¡Es contagioso!



**REFUERZO POSITIVO**  
Oír cosas positivas sobre nosotros, aumenta nuestra autoestima y motivación.



**HUMOR**  
Genera sensaciones positivas, agradables que invitan a la participación y a crear buen ambiente.



**LUGARES DISTINTOS**  
Una misma actividad puede realizarse en distintos lugares. Salirse de lo habitual también puede generar entusiasmo.

Fuente:  
Elizondo, A., Rodríguez, J.V. & Rodríguez, I. (2018). La importancia de la motivación en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación en los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11.  
Doménech, F. & Abellán, L. (2017). *Guía para mejorar la motivación del alumnado de educación secundaria y formación profesional*. Universidad Jaume I Colecció

JUEGO DE MESA	ÁREA	OTRAS HABILIDADES
<b>Carrera de letras</b> 	Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia fonológica</li> <li>- Conversión fonema-grafema</li> <li>- Comprensión oral</li> <li>- Expresión oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades sociales (trabajo en equipo)</li> <li>- Resolución de problemas</li> <li>- Liderazgo</li> <li>- Percepción visual</li> <li>- Escucha activa</li> </ul>
<b>Monsters kit</b> 	Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión oral</li> <li>- Expresión escrita</li> <li>- Comprensión oral y escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades sociales (tolerancia a la frustración)</li> <li>- Razonamiento lógico</li> <li>- Habilidades viso perceptivas</li> </ul>
<b>Zingo</b> 	Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión y expresión escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria</li> <li>- Atención</li> <li>- Velocidad de procesamiento</li> <li>- Motricidad fina</li> <li>- Memoria de trabajo</li> </ul>
<b>Los tres cerditos</b> 	Matemáticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lógica</li> <li>- Resolución de problemas</li> <li>- Conteo</li> <li>- Espacio</li> </ul> Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión oral</li> <li>- Comprensión oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria</li> <li>- Atención</li> <li>- Espera</li> <li>- Motricidad fina</li> <li>- Razonamiento lógico</li> </ul>
<b>Guisantes</b> 	Matemáticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Razonamiento</li> <li>- Conteo</li> <li>- Sumas simples</li> <li>- Azar</li> <li>- Series</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención</li> <li>- Memoria</li> <li>- Planificación</li> <li>- Funciones ejecutivas</li> </ul>
<b>Oca</b> 	Matemáticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteo</li> <li>- Subitización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motricidad fina</li> <li>- Tolerancia a la frustración</li> <li>- Espera</li> <li>- Respeto de turnos</li> </ul>

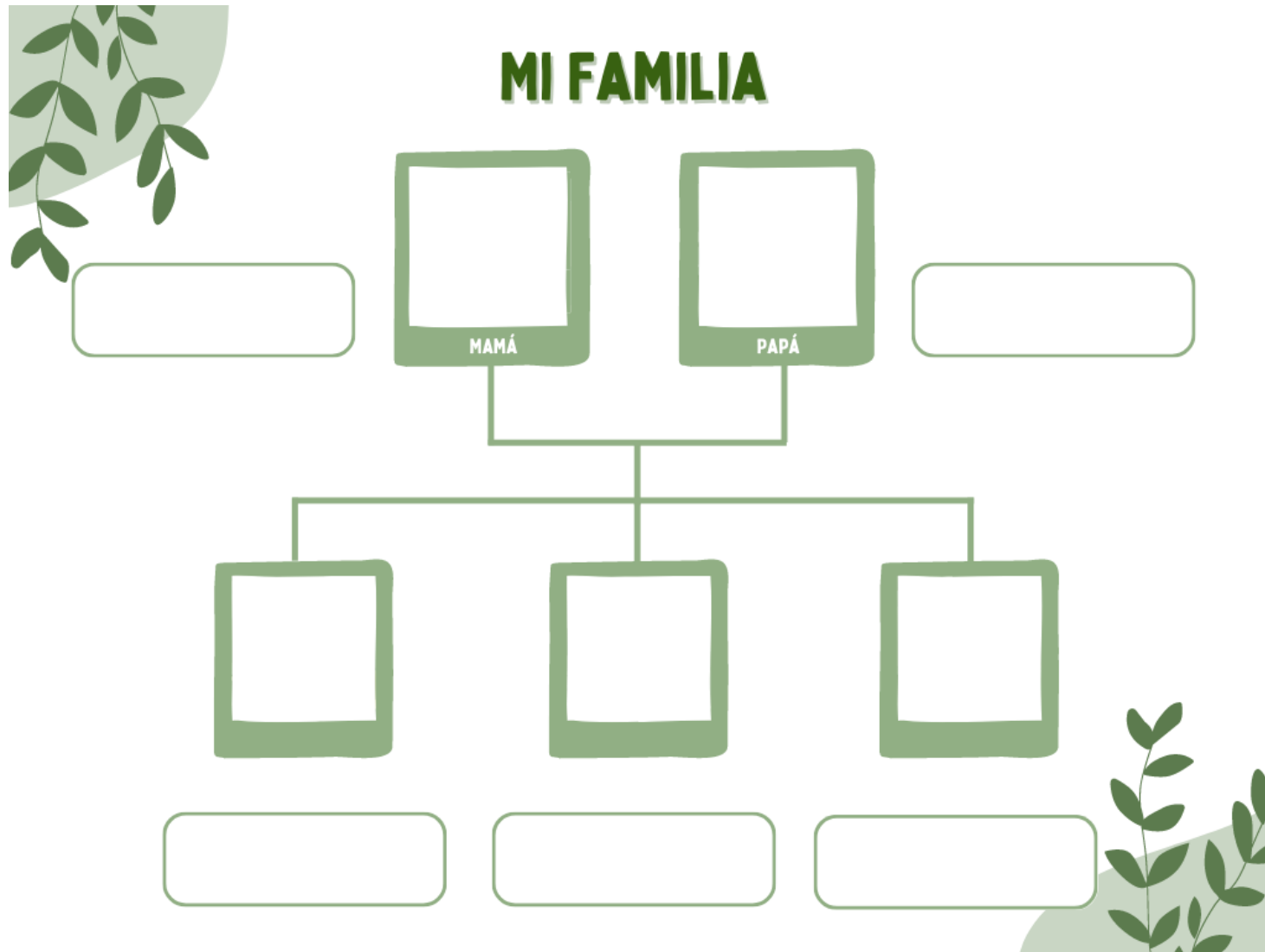




**ANEXO 13**

<b>ACTIVIDAD 8</b>			
DINÁMICA 4	<i>“Actividad matemática”</i>	TEMPORALIZACIÓN	10’
DESCRIPCIÓN	<p>Para trabajar la gestión del error y conocer un poco más a fondo las estrategias de aprendizaje ABN para el área de matemáticas se realizará una actividad sencilla sobre numeración. En primer lugar, se aportarán varias herramientas, como piezas de lego y tapones. Se propone a la familia que completen la casita de los amigos del 10. En cada uno de los huecos tendrán que poner una pareja de números que unidos (suma) den como resultado 10. No podrán emplear el calculo mental, ni las cifras para resolverlo. Tendrán que realizarlo mediante la manipulación, combinando bien legos de dos colores, bien usando los tapones como marcadores (un color distinto para cada cantidad que se represente).</p> <p>Esta actividad, la realizará, en primer lugar, uno de los dos familiares. El otro tendrá que acompañar en el proceso y, en caso de error, aplicar algunas de las estrategias vistas durante esta actividad. Luego se cambiarán los roles y se realizará la misma acción. De este modo, podrán experimentar lo visto teóricamente, ponerlo en práctica y recibir retroalimentación por parte de la docente. También, servirá para que comprendan que mediante el juego y materiales del día a día se puede facilitar la comprensión de los conceptos.</p>		
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>			
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA	ESPACIO
1, 1.1 y 1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tapones pintados</li> <li>• Fichas lego o piezas encajables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimental</li> <li>• Taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula multifuncional</li> </ul>

## ANEXO 14



ANEXO 15



FECHA: \_\_\_\_\_

SALUDOS:



\_\_\_\_\_

INVITACIÓN:



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_




\_\_\_\_\_

FIRMA:



\_\_\_\_\_



**FECHA:** \_\_\_\_\_

**SALUDOS:**

\_\_\_\_\_

**INVITACIÓN:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**FIRMA:**

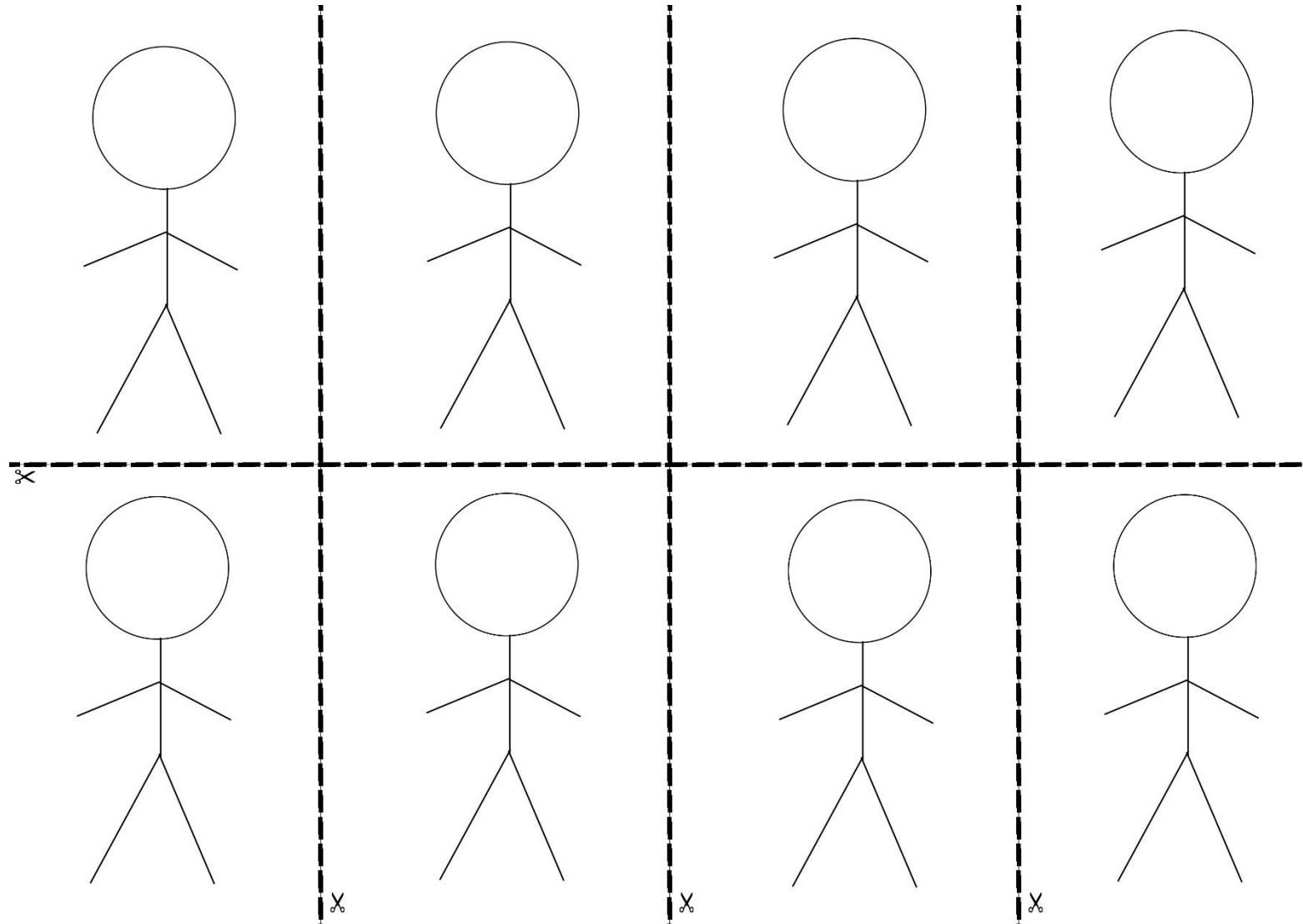
\_\_\_\_\_

ANEXO 16



Fuente: Elaboración propia a partir de "El hilo invisible"

**ANEXO 17**



ANEXO 18



Rodea el lugar del cuerpo donde sientes la emoción

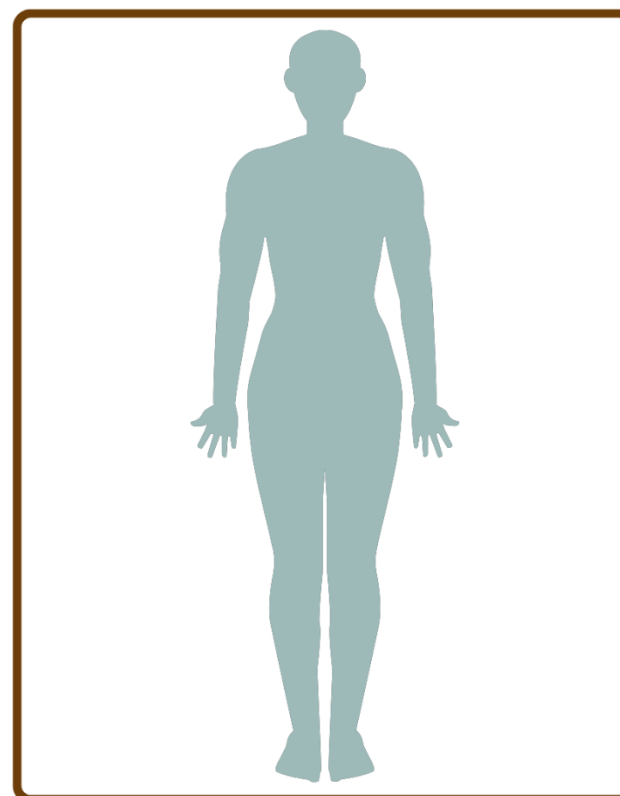
Coloca aquí



tu tarjeta de



emoción





## Emociones



Feliz



Asustado



Tímido



Enfadado



**Sorprendido**



**Triste**

Para el reconocimiento de las expresiones faciales, según la emoción, se emplea un juego del aula de apoyo a la inclusión muy similar al mostrado en las siguientes imágenes.



DISPONIBLE EN: <https://www.amazon.com/-/es/aprendizaje-socioemocional-expresiones-emocionales-actividades/dp/B0BJ2PMPH2>

ANEXO 19

# EMOCIÓMETRO



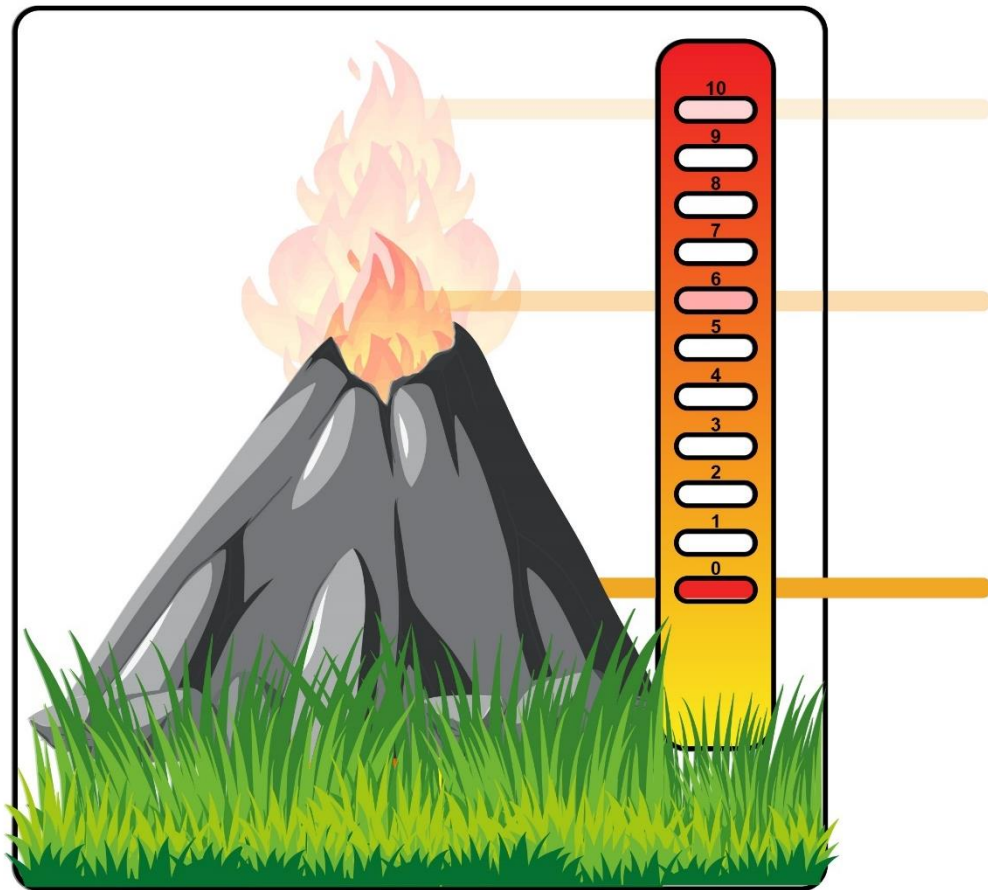
## ANEXO 20

*La casita del 100*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

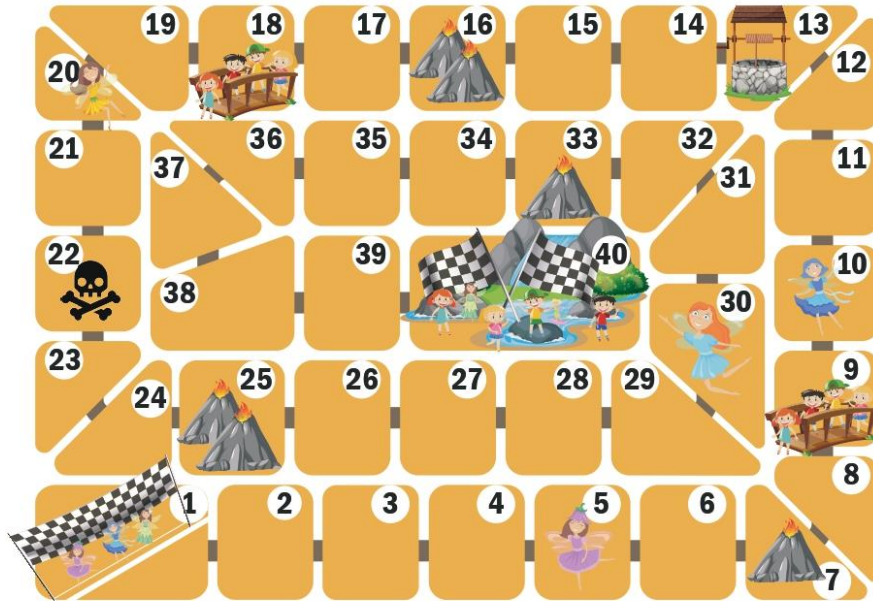
The big bag teacher

## ANEXO 21



ANEXO 22

Tablero



**Leyenda**

- De hada en hada y tiro porque tengo magia.
- De puente a puente y tiro porque me lleva la corriente.
- En el pozo caí y un turno perdí.
- Tira un dado y retrocede lo que te ha tocado.
- Tira dos dados y retrocede lo que te ha tocado.

Tarjetas reto

**Da 5 saltos con los pies juntos**

5 x

**Encuentra y agrupa 3 objetos de color rojo**

3 x

**Hacer la estatua durante 10 segundos**

**Haz una serie del 1 al 8 usando tapones**



## ANEXO 23

**ELIGE A UN  
COMPAÑERO. ESTE  
DEBERÁ PONER UNA  
CARA CÓMICA.  
DEBERÁS IMITARLA.  
LUEGO CAMBIAD LOS  
ROLES ¿QUIÉN RIE  
PRIMERO?**



**¡RISA CONTAGIOSA!  
SENTÁOS EN CÍRCULO.  
COMIENZA A REIRTE  
DE MANERA  
EXAGERADA. INTENTA  
QUE TUS  
COMPAÑEROS  
ACABEN RIÉNDOSE**



**ESTATUAS AL REVÉS:  
COMO EN EL JUEGO DEL  
POLLITO INGLÉS,  
PROCURA FINGIR QUE NO  
TE MUEVES, PERO  
CUANDO SE ACERQUE LA  
PERSONA QUE CUENTA,  
SORPRÉNDELE. DE MODO  
QUE SI RIE O SE ASUSTA,  
PIERDE.**



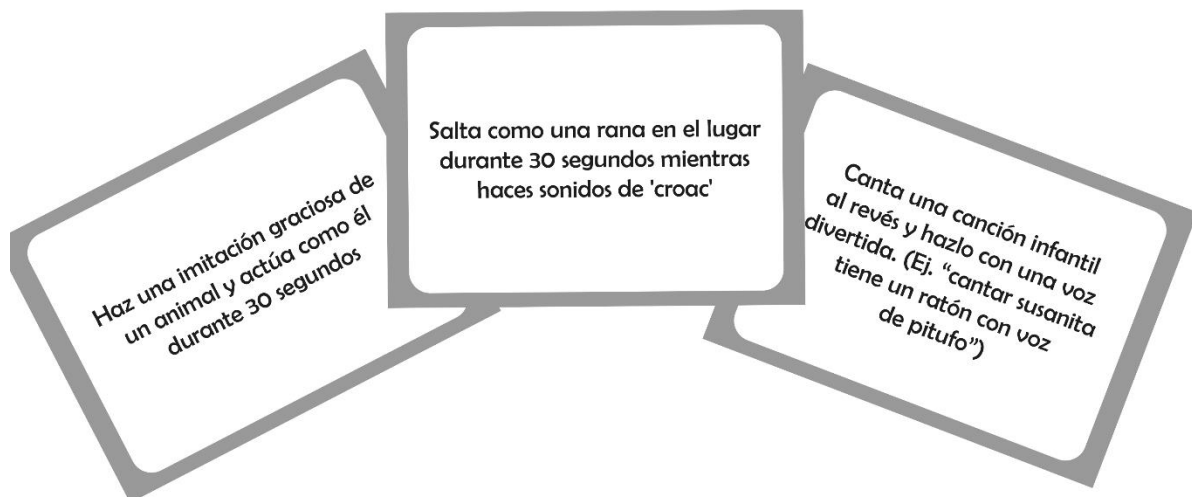
**IMITA EL  
SIGUIENTE  
OBJETO E  
INTENTA QUE  
LOS DEMÁS LO  
ADIVINEN.**



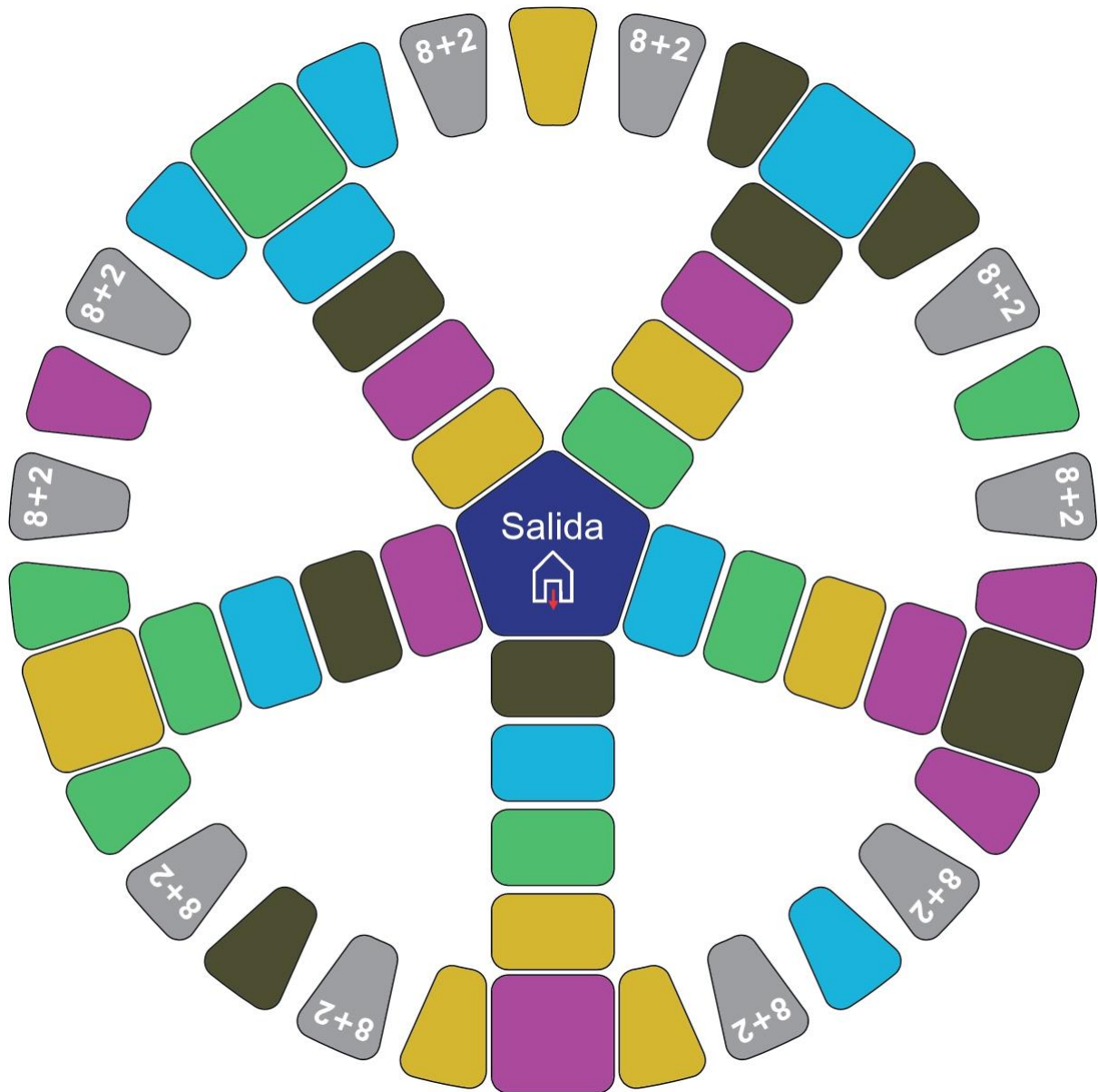
ANEXO 24



## ANEXO 25



ANEXO 26





**ANEXO 28**

# REGISTRO ANECDÓTICO

---

Fecha de observación:

Lugar de observación:

Observaciones:

Análisis:

Otros datos de interés:

---

## ANEXO 29

# ENCUESTA DE SATISFACCIÓN:

## FAMILIAS

**Instrucciones:** Estimado familiar, después de su participación en el proyecto de cooperación con la escuela sería de gran ayuda conocer su grado de satisfacción respecto a los distintos aspectos que se plantean a continuación. Se agradece y valora que sea totalmente sincero a la hora de valorar las experiencias vividas. Marque con una cruz la respuesta que considere oportuna, teniendo en cuenta la siguiente escala de valores:

(Meter valores de la escala)

1	2	3	4	5
Muy insatisfecho	insatisfecho	Mejorable	Satisfecho	Muy satisfecho

En caso de error, rellene la casilla y vuelva a marcar la opción correcta con una cruz. Siga el siguiente ejemplo:

1	2	3	4	5
		X	X	

### GENERAL

1. Nombre:	
2. Relación con la alumna:	
3. De modo general, ¿cuál es su grado de satisfacción con la cooperación en el aula?	

### SATISFACCIÓN NECESIDADES

4. Valore el grado en que se han visto satisfechas sus necesidades durante la cooperación con la escuela.	1	2	3	4	5
5. ¿En qué grado se han tenido en cuenta sus necesidades durante el proceso de cooperación?					
6. La formación recibida en el taller ha sido de utilidad para satisfacer sus necesidades.					
7. Valore el grado de satisfacción con el contenido, actividades y dinámicas empleadas					
8. Determine el valor del acompañamiento durante el proceso y rol del docente para la satisfacción de sus necesidades formativas como familia.					

### RELACIÓN CON LA ESCUELA

9. Generalmente, ¿cómo ha sido su experiencia cooperando con la escuela?					
10. Su satisfacción con el acompañamiento durante el proceso ha sido:					

11. ¿La ayuda por parte de los profesionales durante el proceso ha sido satisfactoria?					
12. ¿Las estrategias puestas en práctica satisfacen son útiles para la vida cotidiana?					
13. La metodología empleada es adecuada					
14. Satisfacción con el horario de colaboración					
15. El grado de implicación en el diseño de las actividades					
16. Grado de participación en las distintas dinámicas					
17. Frecuencia de participación					
18. Implicaciones de la colaboración					
19. Acompañamiento emocional					
20. Sentimiento de pertenencia					
21. Clima de aula creado					
22. Seguimiento realizado					
23. Responsabilidades otorgadas					

## COMUNICACIÓN

24. Satisfacción general con la comunicación					
25. Los canales de comunicación empleados para la cooperación					
26. La variedad de los canales					
27. La eficacia de los canales de comunicación					
28. La calidad y tipo de información aportada por los docentes					
29. Bidireccionalidad de la información					
30. Frecuencia de la comunicación					

Observaciones y sugerencias de mejora:

¡MUCHAS  
GRACIAS!

Se agradece enormemente su colaboración y se recuerda que los datos recogidos serán totalmente confidenciales y se usarán solo con fines académicos ¡Su colaboración es gran ayuda!



# ENCUESTA DE SATISFACCIÓN:

## ALUMNA NEAE

**Instrucciones:** Para conocer la satisfacción de la alumna con las actividades realizadas y con la participación de las familias se le indicarán una serie de ítems a modo de juego. Se le entregarán tres tarjetas, una roja para indicar que no le ha gustado, una amarilla para indicar que le parece regular y una verde para indicar que le ha gustado mucho. En caso de que le haya encantado utilizará la estrella dorada, que también se le proporciona. Se anotarán las respuestas de la alumna en la siguiente escala.

### ACTIVIDADES

1. La lectura me ha parecido...				
2. El juego 1 (nombre) me ha gustado...				
3. El juego 2 (nombre) me ha gustado...				
4. El juego 3 (nombre) me ha gustado...				
5. El juego 4 (nombre) me ha gustado...				
6. El juego 5 (nombre) me ha gustado...				
7. Le doy estrella de oro al juego.... (ANOTAR AQUÍ)				
8. Le doy tarjeta roja al juego.... (ANOTAR AQUÍ)				
9. Lo usado para jugar (material) me ha ayudado				
10. En general, a la clase de hoy le doy tarjeta...				

### COLABORACIÓN FAMILIA

11. Leer con mis papas me ha parecido...				
12. Que mis padres participen en los juegos me ha gustado...				
13. Que me ayuden con las tareas y actividades me ha parecido...				
14. La experiencia general ha sido...				

## ANEXO 30

# AUTOEVALUACIÓN

**INSTRUCCIONES:** Valora del 1 al 5 la idoneidad de los siguientes ítems relacionados con el diseño, implementación, comunicación y evaluación de la propuesta didáctica. Ten en cuenta los valores de la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Nada idóneo	Poco idóneo	Mejorable	Idóneo	Muy idóneo

### DISEÑO

1.	La secuencia de fases diseñadas garantiza la consecución de los fines planteados					
2.	Las actividades y dinámicas seleccionadas son motivadoras para familia y alumna					
3.	Se han tenido en cuenta las necesidades de la familia en el diseño de las actividades de cooperación					
4.	La metodología empleada se ajusta a las necesidades detectadas					
5.	El nivel de progresión empleado favorece la cooperación e inclusión de la familia en el aula					
6.	Lo planificado favorece la comunicación de la familia					
7.	Todo el planteamiento promueva la colaboración de la familia					
8.	Se tiene en cuenta la disponibilidad de la familia para organizar las sesiones, temporalización y duración de la cooperación.					
9.	El diseño se ajusta a las necesidades, ritmos e intereses de la alumna.					

### IMPLEMENTACIÓN

10.	La gestión del aula ha sido...					
11.	Los recursos empleados se han gestionado adecuadamente					
12.	El tiempo en que se ha desarrollado la propuesta es acorde a las necesidades de la familia					
13.	La temporalización de las actividades se ajusta al tiempo de clase					
14.	Se ofrece adecuada ayuda a la familia cuando lo necesita					
15.	Se ofrece adecuada orientación a la familia durante el proceso					
16.	Se crea un clima agradable que fomenta la participación					
17.	El tratamiento del error es adecuado para que alumna y familia puedan aprender de ellos de modo positivo					
18.	Se ofrecen soluciones a las diferentes situaciones adversas que se producen en clase					
19.	Se busca la coordinación con la familia y se adoptan sus puntos de vista					

## COMUNICACIÓN

20. Las vías de comunicación son variadas					
21. Los medios de comunicación empleados permiten la bidireccionalidad					
22. La información aportada a la familia es constructiva y equilibrada					
23. La frecuencia de la comunicación es favorable					

## EVALUACIÓN

24. La información recogida durante el proceso ayuda a la planificación, diseño e implementación.					
25. Los instrumentos diseñados son idóneos para evaluar la propuesta					
26. Los momentos de recogida de información permiten ajustarse a los criterios de evaluación formativa					
27. Se contempla a la familia en el proceso de evaluación					