



---

# **Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Mención: Educación Especial**

**Curso académico 2021/2022**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO:**

**“PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA CREACIÓN DE  
CONTEXTOS COMPETENTES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO”**

**Autora: María Blanca de las Peñas Rivero**

**Tutor: Carlos Francisco Salgado Pascual**

*“A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar,  
pero el mar sería menos si le faltara una gota”*

Santa Teresa de Calcuta

# RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado analiza primeramente la colaboración entre la familia y la escuela de la sociedad actual, y el reto que supone por las dificultades que se encuentran en la relación entre ambos contextos. Frente a esta relación, los servicios de Atención Temprana establecen unas prácticas centradas en la familia y en los entornos naturales, que favorecen tanto la relación con la familia como el desarrollo óptimo del niño. Se encuentra por tanto, un salto entre el ámbito educativo y los servicios de Atención Temprana.

La falta de continuidad entre los planteamientos filosóficos que subyacen a las intervenciones y prácticas en ambos contextos supone una ruptura con repercusiones negativas especialmente para la familia, pero que se extienden a todo el ámbito educativo.

A raíz de ello, se recoge una propuesta de intervención que estará cimentada en la dignidad humana. En ella, se presentarán tres líneas de trabajo enmarcadas en los planteamientos en los que se fundamentan las intervenciones en los centros de Atención Temprana, con el fin de fomentar en las escuelas la creación de entornos competentes centrados en la persona y en la familia, favoreciendo de esta forma la continuidad entre la filosofía que sustenta el trabajo en el contexto educativo y la Atención Temprana.

**Palabras clave:** Atención Temprana, contextos competentes, propuesta de intervención, familia, persona, ámbito educativo y dignidad humana.

# ABSTRACT

This end of grade project firstly analyses the collaboration between the family and the school in today's society, and the challenge it represents due to the difficulties encountered in the relationship between both contexts. Faced with this relationship, early intervention services establish practices centred on the family and natural environments, which favour both the relationship with the family and the optimum development of the child. There is therefore a gap between the educational field and early intervention services.

The lack of continuity between the philosophical approaches underlying interventions and practices in both contexts means a rupture with negative repercussions especially for the family, but which extend to the whole educational field.

As a result, is presented a proposal for intervention based on human dignity. In it, three lines of work will be presented, framed in the approaches on which interventions in early intervention centres are based, with the aim of encouraging the creation of competent environments in schools centred on the person and the family, thus favouring continuity between the philosophy which sustains work in the educational context and early intervention.

***Key words:*** *Early attention, competent contexts, intervention proposal, family, person, educational field and human dignity*

A propósito del género gramatical deo constancia:

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2009):

El masculino gramatical, no se emplea únicamente para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos, es decir, a la clase.

Partiendo de esta consideración y con objeto de ayudar a la lectura, en adelante el trabajo que se presenta contemplará el uso de la forma gramatical del masculino de manera genérica sin designar clase, libre de valores asociados al sexo.

# ÍNDICE GENERAL

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Estructura del documento.....</b>	<b>7</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>9</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1. Colaboración escuela y familia.....</b>	<b>10</b>
<b>3.2. Cimientos del Trabajo de Fin de Grado.....</b>	<b>12</b>
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
<b>4.1. Concepto Atención Temprana.....</b>	<b>15</b>
<b>4.2. Evolución histórica de la Intervención en la AT.....</b>	<b>16</b>
<b>4.3. Modelo de Entornos Competentes.....</b>	<b>18</b>
<b>4.4. Coordinación AT y Educación infantil.....</b>	<b>22</b>
<b>4.5. Comunicación y AT.....</b>	<b>23</b>
<b>5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>24</b>
<b>5.1. Introducción.....</b>	<b>24</b>
<b>5.2. Desarrollo.....</b>	<b>25</b>
1. Coordinación entre administraciones.....	26
2. Formación a los profesionales.....	28
3. Participación de la familia en el ámbito educativo.....	31
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>32</b>
<b>7. REFERENCIAS NORMATIVAS.....</b>	<b>35</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>36</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (a partir de ahora, TFG), consiste en una propuesta de intervención teórica, cimentada en la dignidad humana, cuyo fin es la creación de entornos competentes en la escuela, centrados en la persona y en la familia, favoreciendo de esta forma la continuidad entre la filosofía que sustenta el trabajo en el contexto educativo y la Atención Temprana, consiguiendo así el máximo desarrollo integral del alumnado.

## 1.1. Estructura del documento

Habrán inicialmente una presentación de los objetivos planteados, enmarcados en el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-22, en las líneas estratégicas planteadas en el mismo.

Posteriormente, la justificación del tema constará de tres partes diferenciadas:

- Primeramente, se analizará la colaboración entre la familia y la escuela, tanto *teórica* como *práctica*, en el que se desarrollará la contextualización de la situación problema de partida del TFG.
- A continuación, encontraremos los cimientos sobre los que se asienta TFG: la Constitución Española y la Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Finalmente, se incluirá la concreción de las líneas estratégicas y los objetivos específicos del Acuerdo 29/2017, de 15 de junio de la Junta de Castilla y León, en las que se enmarca.

La fundamentación teórica recogerá los diferentes modelos y teorías en los que basaré la propuesta de intervención, que tienen como elementos clave: la persona, la familia, el entorno y la escuela. Tomando como referencia la Atención Temprana (a partir de ahora, AT), y destacando elementos clave de esta. Para facilitar su lectura, se presenta a continuación la organización de este:

- En los dos primeros subapartados, encontraremos su conceptualización, y los modelos y teorías que subyacen a la AT, más importantes en relación con su evolución histórica.

- Seguidamente, desarrollaremos en qué consisten estos Entornos Competentes, en base a los modelos que buscan dar respuesta al desarrollo del niño en los entornos naturales en los que se encuentra, apoyándose en sus cuidadores habituales.
- Como cierre de la fundamentación teórica, se presentarán los dos siguientes subapartados, sobre la coordinación entre la AT y Educación infantil y la comunicación en los centros de AT. Estos, recogen información que nos permite conocer en mayor profundidad el funcionamiento de la AT.

El siguiente apartado, es el diseño de la propuesta de intervención, propiamente dicha, compuesta de tres líneas de trabajo, en respuesta a la problemática presentada en la justificación del trabajo y sustentada en la fundamentación teórica ampliamente desarrollada previamente.

Para finalizar, encontraremos una serie de conclusiones como cierre al Trabajo de Fin de Grado, fruto del proceso de investigación, análisis y posterior reflexión llevado a cabo para su elaboración.



## 2. OBJETIVOS

Los objetivos perseguidos en el presente Trabajo de Fin de Grado tratan de aplicar y desarrollar los conocimientos que han sido adquiridos en los estudios de Grado, mediante una propuesta de intervención planteada por un maestro de Educación Primaria, especialista en Pedagogía Terapéutica.

El objetivo de carácter general de la Trabajo de Fin de Grado es el siguiente:

- Diseñar una propuesta de intervención con el fin crear entornos competentes en ámbito educativo desde un enfoque centrado en la familia y en la persona, favoreciendo de esta forma la continuidad entre la filosofía que sustenta el trabajo en el contexto educativo y la Atención Temprana, partiendo de la dignidad de la persona.

Es por ello que para la realización de la presente propuesta de intervención, he decidido tomar como referencia II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. En él, se establecen una serie de líneas estratégicas, que pretenden dar respuesta a los retos europeos (Objetivos 2020), impulsando así una línea de formación de todos aquellos que integran la comunidad educativa. Me centraré específicamente en las líneas estratégicas y objetivos específicos recogidos en el apartado tres. En base a ello, los objetivos específicos son los siguientes:

- Fomentar la corresponsabilización y coordinación entre las diferentes administraciones que atienden al alumnado en la etapa de Educación Infantil.
- Impulsar una línea de formación de todos los integrantes de la comunidad educativa en la creación de entornos competentes y en comunicación, como parte esencial en la intervención.
- Desarrollar estrategias para que el entorno se adapte a las necesidades del niño, con el fin de construir una vida significativa para él.
- Establecer en las escuelas prácticas centradas en la familia que fortalezcan su percepción de autocompetencia, y así mejorar su proceso de participación en el proceso de educación de sus hijos.

### 3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El contexto del ámbito educativo del cual partiremos no es del *teórico*, sino de aquel que pueda ser más parecido a la realidad. Es necesario analizar y evaluar, no en base a lo que *en teoría* se realiza en las escuelas, sino en las verdaderas prácticas e intervenciones que se llevan a cabo en ellas.

Se analizarán los planteamientos filosóficos que subyacen a estas y la problemática que pueden estar generando. En contraposición a estos, en la fundamentación teórica se expondrán los que sustentan las intervenciones y prácticas de los servicios de Atención Temprana.

Comprobaremos la ruptura existente entre la filosofía que respalda el trabajo en ambos contextos, el de la escuela y el de los servicios de AT, aspecto que conformará la base que justifica la posterior búsqueda de continuidad recogida en la propuesta de intervención.

#### 3.1. Colaboración escuela y familia

Primeramente recogeremos algunos aspectos legislativos educativos, los *teóricos*, en los que se mencionan las relaciones que debería haber entre la escuela y la familia. Posteriormente, presentaremos otros más centrados en lo que sucede en la *práctica*.

##### **Colaboración *escuela y familia*: teórica.**

Para realizar un análisis lo más objetivo posible en lo referido a lo que en principio *debería ser*, partiremos de lo que está establecido según la ley. En el Decreto 26/2016, de 21 de julio por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, encontramos varios artículos relacionados con conceptos como son la discapacidad y la colaboración entre el centro educativo y las familias.

- En el artículo 24, referido al Plan de Atención a la diversidad, encontramos que en el proceso de su elaboración puede estar asesorado por las aportaciones del personal complementario, si lo hubiere. También concreta que ha de incluir un apartado relacionado con la colaboración con las familias.

- En el artículo 50, sobre la colaboración e implicación de las familias, se localizan los compromisos educativos mínimos adquiridos entre las familias y el centro, incorporados en un documento que forma parte del proyecto educativo del centro, para expresar su acuerdo de mutua colaboración en el desarrollo de las actividades educativas.
- En el artículo 51, se contempla la posibilidad de participación de la comunidad educativa y de otras instituciones. Además, se menciona de nuevo el cumplimiento del documento de los compromisos educativos.

### **Colaboración *escuela y familia*: práctica.**

Aunque en la legislación, concretamente en los tres artículos mencionados, se recoge la necesidad de colaboración entre la escuela y la familia, nos encontramos con que la realidad dista mucho de lo que debería ser en lo referido a la colaboración entre las familias y el centro educativo. A lo largo del TFG, mencionaremos diferentes teorías que respaldan este argumento. Sin embargo, incluiré mis propias observaciones, no solamente de los dos periodos de prácticas realizados en los colegios, ya como profesional docente, sino también de mi periodo escolar como alumna y mis propias experiencias personales.

Bolívar (2006), resalta la importancia de la colaboración con las familias en el ámbito educativo y, a su vez, la de no depositar toda la responsabilidad a los centros educativos. Nos sitúa en la sociedad en la que estamos viviendo, con sus repercusiones en la familia y en la escuela. Lo que sucede en la triada sociedad, familia y escuela, no podemos analizarlo en compartimentos estancos, porque se interrelacionan e influyen entre sí de forma decisiva. Dentro los factores que presenta destacan, por un lado, la desinstitucionalización y por otro, la individualización de las familias, creciente en nuestros días.

Frente a lo que veremos en el apartado de la fundamentación teórica en relación con las prácticas centradas en la familia, nos encontramos que en las escuelas, según Bolívar (2006) el planteamiento actual es que las familias se consideran “clientes” de los servicios educativos, por lo que, en vez de buscar la colaboración entre escuela y familia, se ha podido transformar en *consumir* un servicio.

Otra problemática que se presenta en las escuelas es la estandarización del currículo, que se produce en la búsqueda de la homogeneización de este (Rodríguez-

Revelo, 2017). Por un lado, Rodríguez-Revelo (2017) defiende como un avance en la calidad de un servicio el poder contar con estándares, pero a su vez, el alumno en este caso pasa a ser considerado como un producto elaborado que ha de superar ciertos controles de calidad. Es decir, nos encontramos con que los centros educativos, lejos de lo que plantearemos posteriormente en relación con la Atención Temprana, podríamos decir que han pasado a ser un producto de la industrialización. Esto supone un sistema rígido, que no se centra en niño, su contexto y necesidades, sino en homogeneizar el desarrollo.

Si analizamos estos factores, nos encontramos que la filosofía que respalda la acción educativa en las escuelas, aunque no se presente de esta forma, es la mecanicista. En cambio, en los planteamientos que encontraremos en la AT que expondremos en la fundamentación teórica, se busca que la filosofía que fundamente sus actuaciones sea la constructivista.

Esto supone que de los planteamientos que respaldan las intervenciones y prácticas en la Atención Temprana, a los que respaldan los de la escuela, se produce una ruptura, ya que las filosofías que subyacen en ambas son muy opuestas. Aunque nos hemos centrado en la ruptura que pueden suponer los planteamientos de la Atención Temprana y la Educación Infantil, la problemática se puede trasladar a otras administraciones o agentes que contribuyan al desarrollo del niño.

Es decir, si desde cada administración se establece una intervención independiente de las demás, nos encontramos como consecuencia que el tránsito entre la Atención Temprana y la Educación Infantil, o entre otras instituciones o administraciones, supone un cambio de planteamientos radical con repercusiones negativas no solamente para el niño, sino para todo el ámbito educativo.

### **3.2. Cimientos del Trabajo de Fin de Grado**

El problema radica en la consideración del niño como un producto, en vez de como persona con dignidad humana. Para poder establecer propuestas de mejora, se ha de partir de la raíz del problema, es decir, de los planteamientos que sustentan la posterior intervención y práctica educativa.

Si el cimiento que sustenta la intervención educativa parte de la dignidad de la persona, todo aquello que construyamos desde esta base va a cambiar. Supondrá que el valor de la persona no depende de los resultados que pueda aportar a la sociedad o del desarrollo que pueda alcanzar, sino que una persona por el mero hecho de serlo tiene una dignidad humana intrínseca e inherente a ella, que por tanto, ha de ser respetada desde el primer momento de su existencia, su concepción, hasta su muerte natural. Esta es la base de la propuesta de intervención.

En relación con nuestra labor como profesionales docentes, los planteamientos filosóficos que sustentan la intervención educativa han de partir de aquellos que dignifiquen a la persona.

Tras lo expuesto, el presente Trabajo de Fin de Grado, tendrá como primer cimiento la Constitución Española (CE), del Boletín Oficial del Estado, número 311, de 29 de diciembre de 1978, destacando:

- El Título I, de los derechos y deberes fundamentales, el artículo 10, en el que se reconoce la dignidad de la persona y los derechos inherentes, de los demás y propios, en el libre desarrollo de la personalidad y el respeto a la ley. Por otro lado, en este artículo, se hace referencia a los derechos fundamentales y libertades, y a su interpretación en coherencia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y a otros tratados y acuerdos internacionales.
- El capítulo segundo, Derechos y libertades, el artículo 27, establece que la educación, tendrá como fin el pleno desarrollo de la personalidad humana, respetando los principios democráticos de convivencia, los derechos y las libertades fundamentales.

El segundo cimiento será la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, (Naciones Unidas, 1948), que establece aquellos derechos que han de ser protegidos a nivel mundial, destacando los siguientes:

- En el preámbulo, el reconocimiento de la dignidad intrínseca y el valor de la persona humana.
- En el artículo 26, su derecho a la educación, que tendrá como fin el pleno desarrollo de la personalidad humana.

Una vez establecidos los cimientos, enmarcamos el presente Trabajo de Fin de Grado en la línea del Acuerdo 29/2017, de 15 de junio de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, tal y como ya he mencionado en el apartado dos.

Siendo las líneas estratégicas y sus respectivos objetivos específicos los siguientes:

- La línea estratégica dos, de la mejora de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado:
  - o El objetivo específico uno consiste en profundizar en la coordinación entre las distintas administraciones que atienden al alumnado de Educación Infantil.
  - o El objetivo específico dos se refiere a reforzar el conocimiento de los profesionales para abordar las actuaciones de prevención e intervención ante las posibles necesidades específicas de apoyo educativo.
- La línea estratégica cuatro, está dirigida al fomento de procesos de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos, nos centraremos en el primero de sus objetivos:
  - o El objetivo específico uno se concreta en la mejora de la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Con el fin de poder presentar la propuesta de intervención para la creación de entornos competentes en la escuela, hemos de conocer en qué consisten estos modelos de intervención, y para ello tomaré como referencia cómo se lleva a cabo este modelo en la atención temprana.

Como mencionábamos anteriormente, es muy importante que exista una continuidad entre los planteamientos que sustentan las intervenciones en los servicios de AT y la escuela. Por esta razón, el objetivo de este apartado será justificar la propuesta de intervención en base a lo que se realiza en los centros de Atención Temprana y los fundamentos filosóficos que subyacen a sus actuaciones.

Se estructurará de la siguiente forma. Tras presentar el concepto de AT, veremos las diferencias entre el modelo de estimulación precoz, conocido como el *tradicional*, y el actual. Este último será en el que nos centraremos. En este apartado incluiremos otros aspectos relacionados con la atención temprana, como son, por un lado, la coordinación entre la AT y Educación Infantil, y por otro lado, en relación con las estrategias de comunicación llevadas a cabo por los profesionales de estos centros.

### 4.1. Concepto Atención Temprana

Para empezar, hemos de delimitar el concepto de la atención temprana, para lo cual, tomamos como primera referencia el Libro Blanco de la Atención Temprana, que la define como un conjunto de intervenciones cuyo objetivo es responder de la forma más precoz posible a las necesidades, ya sean transitorias o permanentes, de los niños que presenten trastornos en el desarrollo o se encuentren en riesgo de padecerlos (Grupo de AT, 2000).

Sin embargo, según los modelos actuales, la unidad de análisis de las intervenciones no es exclusivamente el niño, sino su globalidad, es decir, considerando el sistema del niño, el entorno familiar y el escolar en los que se desarrolla, junto a las diferentes interacciones que se producen entre los distintos elementos (Perpiñán, 2009).

Actualmente, la AT se guía por un lado de las teorías sistémicas y ecológicas, que veremos posteriormente, y por otro lado, al Modelo Centrado en la Familia (Cañadas, et

al., 2016). Recogeremos a continuación los aspectos más relevantes de la evolución de la intervención que se ha llevado a cabo en la AT a lo largo de los últimos años, hasta llegar al modelo actual, y las teorías que los sustentan.

## **4.2. Evolución histórica de la Intervención en la AT**

En los años 70-80, el modelo del cual se partía en la AT conocido como el tradicional, era el de estimulación precoz, que se centraba en el niño. El objetivo principal que se perseguía consistía en que desarrollase al máximo sus capacidades. Partiendo de este modelo, las familias recibían unas pautas de actuación para lograr el desarrollo de las habilidades concretas del niño (Perpiñán, 2009).

El término de estimulación precoz a partir de la década de los 90 es sustituido por la AT que es el que utilizamos en nuestros días, y se conoce como un sistema de servicios multidisciplinares cuyo fin es brindar apoyos a las interacciones familiares, de manera que favorezcan de forma óptima el desarrollo evolutivo del niño (Puerto, 2020).

Aunque podemos observar elementos comunes en ambos modelos, el tradicional y el actual: niño, familia y profesionales, la relación que se establece entre ellos es distinta. Algunas de las limitaciones que encontramos en el modelo tradicional, de estimulación precoz, pueden ser las que se presentan a continuación (Perpiñán, 2009).

- La primera de ellas se refiere a las habilidades concretas que mencionábamos anteriormente. Se observó que su entrenamiento no resultaba del todo suficiente para el posterior uso de los aprendizajes de modo funcional.
- Otra limitación se refiere a las familias, que sin una verdadera implicación de estas, los logros obtenidos son escasos, lo que influye de manera decisiva en la motivación, ya que el vínculo afectivo del niño con su familia supone un motor clave para su desarrollo.

En el modelo actual, no se busca la mera estimulación del niño en las diferentes áreas, sino que en este modelo centrado en la familia, las bases son el apoyo en contextos naturales, la centralidad en la familia y poner énfasis en las fortalezas (Puerto, 2020). Este modelo, tiene su justificación en las teorías indicadas anteriormente, y es importante conocerlas para comprender el modelo de entornos competentes, en el cual nos centraremos más adelante.



La intervención con las familias se fundamenta en unos modelos teóricos que tienen en común dos elementos, el contexto y la interacción, destacando: las Teorías Ecológicas, el Modelo Transaccional y la Teoría General de Sistemas.

Las Teorías Ecológicas, consideran que las unidades sociales se influyen entre sí, ya sea de forma directa o indirecta. En esta línea encontramos la denominada Teoría de los Sistemas Ecológicos (1979), tiene sus orígenes con Brafenbrenner. Este autor defendía la importancia del estudio de los ambientes y consideraba el desarrollo como un cambio que puede perdurar en la medida en la que la persona, por un lado, percibe este ambiente y por otro lado, la forma en la que se relaciona con el mismo. Estos ambientes los expuso organizándolos en diferentes categorías o sistemas, concéntricas, es decir, inclusivas y que tenían influencia entre sí (Martínez & García, 2012).

Tal y como queda reflejado en Atención Temprana y familia (2009) los diferentes tipos de sistemas son los siguientes:

- **Microsistema.** Son las relaciones que establece la persona que se encuentra en desarrollo y el ambiente más inmediato en el que se desenvuelve. Encontramos aquí a la familia principalmente, y podríamos considerar también la escuela y, si es el caso, los centros de AT.
- **Mesosistema.** Se incluyen las interrelaciones entre los microsistemas en los que la persona que se encuentra en desarrollo participa, podríamos incluir aquellas que se dan entre la familia y la escuela y, nuevamente si es caso, los centros de AT.
- **Exosistema.** Es aquel formado por las estructuras formales e informales, que influyen en su contexto, sin que la persona en desarrollo tenga que estar incluida de forma directa, entre las que podríamos considerar la familia extensa, las amistades o el trabajo de los padres.
- **Macrosistema.** Es el referido a los marcos culturales, creencias, circunstancias sociales, valores que pueden afectar de forma indirecta pero considerable al mismo tiempo, sobre la persona en desarrollo.

De este modelo ecológico, podemos destacar la complejidad en el desarrollo, ya que está influenciado por muy diferentes ambientes, que además todos los sistemas se interrelacionan, afectando a la conducta de la persona. (Perera, 2011)

Por otro lado, encontramos también el Modelo Transaccional del Desarrollo, que fue impulsado por Sameroff y Chandler (1979), el punto de partida es el modelo Ecológico pero en este caso se concreta aún más. Perpiñán, en *La intervención con familias en los programas de AT* (2003), desde este modelo, defiende que el modo de interacción de los niños con su ambiente conlleva a la modificación de este, y como consecuencia, a que se produzcan respuestas. En esta línea, en el ámbito educativo, se ha de incidir en ambos elementos, es decir, tanto en el propio niño como en el ambiente.

Por último, encontramos la Teoría General de Sistemas, que presenta al niño como un sistema amplio en el cual se encuentran implicados diferentes subsistemas entre ellos, la familia, en equipo de AT, la escuela... Si se realiza un análisis del funcionamiento tanto de los sistemas como de las interacciones, se posibilita la realización de una intervención óptima.

### **4.3. Modelo de Entornos Competentes**

El Modelo de Entornos Competentes, se enmarca en un modelo ecológico de intervención en AT, que busca potenciar la percepción de autocompetencia tanto de los padres como de los educadores, de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Pero antes de adentrarnos en una explicación de estos, presentamos a continuación los modelos teóricos que fundamentan estas estrategias de intervención familiar, desde el punto de vista metodológico son: el constructivismo, la Teoría de los Constructos Personales de Kelly y por último la Teoría de la Valoración cognitiva de Lazarus.

En base al constructivismo, en el que destacan autores como Bruner o Kane, la AT se explica principalmente con dos términos. El primero es la interacción, anteriormente mencionado y clave para comprender la AT en nuestros días. El segundo término importante es el andamiaje, que equivaldrían a las ayudas o apoyos que se brindan al niño con el fin del máximo desarrollo de su aprendizaje y autonomía. En el Libro Blanco de Atención Temprana (2000), dentro de los principios básicos, se parte de la colaboración con la familia, que a continuación uniremos al concepto de andamiaje. (Perpiñán, 2009).

En el constructivismo, los modelos mentales que las personas construyen en base a su experiencia son los denominados constructos. Estos modelos, distintos en cada

persona, sirven para poder entender e interpretar los acontecimientos y conductas propias y ajenas, y sobre ellas actuar. La interacción entre ellos se organiza en los llamados sistemas de constructos. El vínculo entre los constructos y la conducta se encuentra en que se regulan en base a la interacción de las personas implicadas (Perpiñán, 2009).

Los constructos no son estáticos, sino que evolucionan y se adaptan según su validez y eficacia. La colaboración entre la familia y los profesionales de la AT, según esta teoría, va a depender del sistema de constructos, relativo a múltiples aspectos que tengan ambos como pueden ser: la Atención Temprana, a la conducta de su hijo, la interacción con los profesionales o la escuela, entre otros.

Según Perpiñán (2009), en el establecimiento de los diferentes programas de intervención en la AT, las familias y los profesionales han de colaborar en el logro de los objetivos, partiendo para ello de un sistema de constructos compartido. En muchas ocasiones, los constructos de los padres no son válidos para interpretar las conductas de su propio hijo, el papel del profesional de AT será acompañar a los padres en este proceso de reconstrucción de aquellos sistemas de constructos que no sean válidos para poder realizar acciones de ayuda en base a los que sí lo sean. Encontramos, por tanto, la importancia de la construcción de un sistema de conocimientos que sea compartido entre los profesionales y la familia.

Por parte de los profesionales, hemos de destacar que no han de darse por sentados conocimientos previos. Es decir, para poder fijar una zona de desarrollo próximo, ha de haber coordinación y andamiaje, en la construcción del nuevo conocimiento entre profesionales y familia (Perpiñán, 2009).

Encontramos también la Teoría de los Constructos personales de Kelly, cuya metodología se dirige al fomento de la corresponsabilidad, con lo que se busca potenciar en los cuidadores del niño su percepción de autocompetencia creando un sistema común de los llamados constructos referidos a la discapacidad (Martínez & Calet, 2015).

Por último, encontramos la Teoría de la Valoración cognitiva de Lazarus (Chóliz, 2005). Las investigaciones realizadas por este autor se centraban en las emociones, y entre otros aspectos, en su teoría presentaba dos procesos de valoración que realizan los individuos en diferentes situaciones. La primaria, centrada en las posibles consecuencias de una situación, y la secundaria, cuyo enfoque se focalizaba en la capacidad personal

para enfrentarla. Una vez conocido el marco teórico que sustenta el modelo de entornos competentes, nos adentramos en ellos.

Para empezar, la novedad, según explicó Perpiñán (2016), en el IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down, en lo referido a generar entornos competentes, es que en este modelo se consideran los destinatarios de la AT a los entornos naturales en los que el niño se desarrolla, siendo estos la familia y la escuela.

Este tipo de intervención tiene varios factores clave: supone basarse en las necesidades del niño, en una colaboración entre los profesionales y las familias, y que se den en un ambiente natural, con el fin de poder garantizar los aprendizajes. Para ello, los profesionales apoyan a las familias en la estructuración e implantación de estrategias en los entornos en los que los niños pasan la mayor parte del tiempo: familia y escuela, esto quiere decir que es necesario capacitar a las propias familias para que sean competentes con la meta de una calidad de vida óptima para sus hijos (Cañadas, y otros, 2016).

Este modelo, da mucha importancia a la percepción de autocompetencia de los denominados cuidadores habituales, que son aquellos que pasan la mayor parte del tiempo significativo para su funcionamiento vital, con el niño. Son los que mejor le conocen y por tanto, y establecen con él un vínculo afectivo más estable. Este vínculo es clave, ya que va a ser la motivación para poder acceder a los aprendizajes.

Tomando como referencia el Modelo de fortalecimiento de la familia, de Dunst, (Perpiñán, 2009) tenemos en cuenta tres condiciones que encontramos que van en la línea de la percepción de autocompetencia que acabamos de mencionar.

- En primer lugar, enfatiza la importancia de apoyarse en los propios recursos de la familia, en lo referido a su competencia o la capacidad de serlo, necesario descubrir y reforzar.
- En segundo lugar, con el objetivo de que las familias desarrollen comportamientos competentes, los profesionales han de promover experiencias que permitan que las familias desarrollen estos comportamientos.
- Por último, Dunst pone el foco en la autoestima de los padres, como motor del proceso de cambio. Es decir, los padres es necesario que se sientan protagonistas de los cambios de comportamiento, que han sido posible al poner en marcha acciones con las que se alcanzan logros.

El modelo centrado en la familia busca capacitar a la familia, principalmente en tres ámbitos, atendiendo a sus singularidades, potenciando las fortalezas y por último confiando en sus elecciones. Esto quiere decir, las prácticas que se llevan a cabo en los diferentes servicios consideran las necesidades de las familias y cuentan con ellas en todas las etapas de los distintos procesos, además el papel de estas no es la mera recepción, sino que los profesionales tratarán de brindar a las familias los apoyos necesarios para llevar a cabo las diferentes intervenciones, principalmente en las rutinas, en los entornos naturales.

Este modelo, enfatiza la importancia de la generalización de los aprendizajes, que es favorecida al ofrecer a los niños múltiples oportunidades para aprender contando con dos elementos clave: los entornos naturales y los cuidadores habituales. Además, en las prácticas centradas en la familia, el rol que asumen los profesionales es de colaboradores, no de agentes principales (Cañadas, 2012).

En el proceso de enseñanza aprendizaje, hay un factor que ha sido mencionado en varias ocasiones y es la motivación, que es un elemento clave. La motivación se considera el motor del aprendizaje, y autores como Woolfolk defienden que es algo que energiza y dirige la conducta. En esta línea, Ausubel se centra en ese interés que se crea al intentar dar un sentido a lo que se aprende. Encontramos diferentes motivaciones, las intrínsecas, que relacionan los éxitos con la competencia y el esfuerzo, y por otro lado, las extrínsecas, que se centran en los resultados y las posibles consecuencias de estos. Lo importante es encontrar verdadera fuente de motivación intrínseca, centrada en la competencia y en el esfuerzo (Ospina, 2006). En esta línea, encontramos el modelo constructivo atencional denominado Atención Centrada en lo Importante de la Persona (a partir de ahora ACIP) que presenta un planteamiento que puede ayudarnos a fundamentar este aspecto referido a la motivación.

La ACIP expone su perspectiva desde el contextualismo funcional y la teoría de los marcos relacionales, que es una moderna teoría sobre la cognición y el lenguaje. Sostiene así la necesidad conocer el contexto en el que se da una conducta, para poder analizarla en función del comportamiento, no en su forma. Este modelo busca que las personas encuentren una fuente inagotable de motivación encontrando aquello que consideran realmente importante, para construir sus vidas con significado.

Este modelo, destaca a la persona y su valor, fundamentándose en unos pilares fundamentales con el fin de crear contextos saludables fomentando una vida con significado y que dignifique. Estos seis pilares se presentan como un giro de los planteamientos habituales al dirigirlos a la mirada de la persona, y se encuentran en consonancia al enfoque presentado en el presente TFG, estos son: la despatologización, la dignidad de la persona, la llamada vulnerabilidad compartida, el modelo constructivo, el empoderamiento real y el contacto social (Salgado & Mateos, 2021). Haremos referencia a ellos, directa o indirectamente, porque los modelos y los conceptos de los que partimos tienen ciertas similitudes entre ellos.

#### **4.4. Coordinación AT y Educación infantil**

Con el fin de conocer el funcionamiento de la AT, veremos por un lado la interacción dentro de estos centros, en los cuáles la familia adquiere un papel fundamental, y por otro, los beneficios presentados al posibilitar la colaboración entre los diferentes agentes implicados en el desarrollo del niño, concretamente los centros de desarrollo infantil y la AT.

Los profesionales en los programas de intervención desempeñan un papel indispensable en la interacción de la triada formada por la familia el niño y ellos mismos. En los procesos de intervención en AT, las diferentes fases se conducen al desarrollo de la autonomía parental, nos hemos referido a este término anteriormente como percepción de autocompetencia.

En una fase inicial, partiendo del sistema de atribuciones de la familia, se busca establecer una relación de confianza entre el profesional y la familia. Las dos posteriores, de creación de vínculos y de ampliación, respectivamente, tratan de acortar la distancia entre el profesional y la familia, entre otros aspectos, dotando a la familia de diferentes estrategias y herramientas de comunicación e intervención para la consecución de los objetivos propuestos y ampliando la red de apoyos.

Encontramos una siguiente fase, de separación, más centrada en el desarrollo evolutivo del niño, en ella, las familias disminuyen su tiempo de permanencia en las sesiones de intervención. Por último, encontramos la fase de autonomía, en la que una vez aumentada la percepción de autocompetencia de las familias, podrán afrontar con más facilidad la siguiente etapa: la escolar (Díez, 2008).

La investigación sobre la valoración de coordinación entre los diferentes agentes implicados en la atención a los niños dentro de un centro de desarrollo infantil y atención temprana (en adelante, CDIAT), permitió obtener una serie de resultados, a continuación presentamos los más destacados (García et al., 2012).

La coordinación del CDIAT, según las valoraciones de los educadores de las escuelas infantiles, permite el intercambio de información entre los profesionales lo que favorece la intervención realizada con el niño, lo que les aporta seguridad tanto a ellos como a las propias familias. Llevaron a cabo un programa de coordinación, precisamente con el objetivo de generar entornos competentes aprovechando las posibilidades educativas y de estimulación que se presentan en el entorno natural de la escuela infantil, que en base a los resultados obtenidos, confirmaron su utilidad en el desarrollo del niño.

#### **4.5. Comunicación y AT**

Perpiñán (2009), describe en profundidad los programas que se llevan a cabo en la Atención Temprana según las prácticas centradas en la familia, y hay un elemento que permanece constante en todas ellas: la comunicación. Las habilidades comunicativas y sociales, el cualquier ámbito de desarrollo del ser humano, son imprescindibles y ocupan una posición muy importante.

En el ámbito educativo, las relaciones familia y escuela se ven potenciadas por la existencia de una comunicación eficaz entre ambas, ya que facilita su entendimiento y repercute positivamente en el desarrollo del alumnado. Actualmente, según Garreta (2015) a pesar de los múltiples canales de comunicación que existen, a raíz de diversas investigaciones que se ha llevado a cabo, se encuentran múltiples obstáculos en la misma, las barreras son muy variadas, entre otras encontramos: lingüísticas, socioeconómicas, culturales o institucionales (Garreta, 2013).

Debido a que es un reto que se presenta en todas las escuelas, muchos autores presentan programas y estrategias para la mejora de la comunicación entre la familia y la escuela, en los cuales se establecen herramientas y recursos centrados en cada uno de los elementos que forman parte de esta (Macia, 2018).

Los aspectos presentados a lo largo de la fundamentación teórica suponen una base para la propuesta de intervención que presentaremos a continuación.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **5.1. Introducción**

Tras haber presentado lo que son los contextos competentes, antes de adentrarnos en la propuesta de intervención, es necesario delimitar lo que consideramos en adelante como el ámbito educativo, para así poder concretar y justificar las razones para fundamentar la necesidad de esta propuesta de intervención. El ámbito educativo incluye no solamente al alumnado, sino el entorno de la escuela y de las familias en su conjunto, por ello a la hora de plantear la propuesta es importante considerar en su amplitud lo que es el ámbito educativo, para evitar reducirlo a los contenidos o las metodologías que se llevan a cabo. Una vez realizada esta aclaración, desarrollaremos la propuesta de intervención.

Hasta ahora, hemos tomado como referencia la AT, como forma de actuación. Creo necesario mencionar, que en diferentes investigaciones se relaciona la práctica centrada en la familia con resultados positivos tanto para el niño como para la familia, caben destacar entre otros: una mayor satisfacción, una percepción más positiva por parte de los padres de las conductas de sus hijos, o una percepción de bienestar de las propias familias con una repercusión significativa y positiva para el desarrollo de los niños (Espe-Shenderwindt, 2008).

En la fundamentación teórica, se han recogido muy brevemente algunas teorías de múltiples autores, que al fin y al cabo, buscan entender y dar respuesta a preguntas, como pueden ser aquellas que buscan favorecer la mejora de las prácticas educativas, las que presentan las personas, las prácticas que favorecen o dificultan el desarrollo de las personas... Los modelos y teorías se plantean dentro de un contexto complejo y amplio.

El punto de partida es la persona y sus necesidades, desde perspectivas muy amplias, pero nos centraremos en el que nos compete en esta propuesta de intervención: el ámbito educativo. Para lo cual, es necesario conocer cuáles son las motivaciones de la persona, elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, explicado en la fundamentación teórica.



En este punto, la propuesta de intervención se encamina a reformular los contextos en el ámbito educativo intentando llegar a la raíz del problema, con el fin de ir construyendo andamios justos en él, siendo el punto de partida la persona.

Constará de tres líneas de trabajo: la primera de ellas, centrada en la **coordinación entre las diferentes administraciones**, la segunda, en la **formación a los profesionales** y la tercera, en la **participación de la familia en el ámbito educativo**.

Es importante aclarar que, por un lado, no es una propuesta curricular, es más bien contextual. Y por otro lado, las tres líneas de trabajo propuestas a continuación no han de considerarse como compartimentos estancos. Se interrelacionan y complementan entre sí. Hemos de buscar generar contextos óptimos, y no hay un camino único para llegar a este fin.

## **5.2. Desarrollo**

A continuación se recogen las tres líneas de trabajo de la Propuesta de Intervención, las cuales buscan dar respuesta a las problemáticas que han sido presentadas en la justificación del tema. Estas líneas de trabajo estarán cimentadas en la Dignidad de la Persona, enmarcadas en el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, tal y como ha sido expuesto con anterioridad, y apoyadas en las teorías y modelos que han sido presentados en la fundamentación teórica. La estructura que presentará cada línea de trabajo recogerá los siguientes aspectos:

- En una primera parte, llamada *contextualización*, se recogerán aspectos como: el objetivo general, situación problema y la fundamentación teórica.
- En una segunda parte, denominada *respuesta*, se incluirán las cuestiones y planteamientos propuestos en base a la contextualización.

## **Primera línea de trabajo:**

### ***1. Coordinación entre administraciones***

#### ***Contextualización***

El objetivo principal que persigue esta primera línea de trabajo consiste en fomentar la corresponsabilización y coordinación entre las diferentes administraciones que atienden al alumnado en la etapa de Educación Infantil.

La problemática a la que pretende dar respuesta esta línea de trabajo es a la ruptura que se presenta en muchas ocasiones a la hora de realizar las intervenciones por las diferentes administraciones. Aunque nos centremos en la AT y la Educación Infantil, esto se puede trasladar al resto de administraciones, si es el caso.

Tomando como base las Teorías Ecológicas, tal y como han sido recogidas en la fundamentación teórica, las unidades sociales se influyen entre sí, y su interrelación afecta a la conducta de la persona (Perera, 2011). Otra metodología que ha sido mencionada a propósito de la Teoría de los Constructos personales de Kelly ha sido la corresponsabilidad (Martínez & Calet, 2015), y será clave en esta primera línea de trabajo.

#### ***Respuesta***

Es necesario que estas administraciones se coordinen, lo que no quiere decir que tengan que hacer lo mismo ni de la misma forma. Considero que cada contexto en el que se desarrolla el niño tiene sus características e implicaciones, pero a su vez se interrelacionan con el resto, por lo que es necesario que se coordinen, para poder realizar una intervención óptima desde la cual se incida tanto en el niño como en el ambiente. Es por ello, por lo que esta coordinación ha de entenderse desde la corresponsabilidad. La ruptura que nos encontramos en las intervenciones la podemos explicar como si fueran dos afluentes distintos, pero que confluyen en el mismo río.

Por un lado, hemos de analizar cuáles son los planteamientos filosóficos que subyacen a las intervenciones educativas, y la meta perseguida. El dilema que se puede presentar es al preguntarnos a qué dirigimos realmente nuestra atención, aquí quiero hacer hincapié en la diferenciación que realizaba inicialmente al presentar la colaboración entre la escuela y la familia, entre la *teórica* y la *práctica*. Los planteamientos filosóficos que se

establezcan inicialmente van a determinar nuestra posterior intervención. Por otro lado, para una colaboración óptima, es necesario que exista una comunicación entre las diferentes administraciones, aspecto que va ligado al anterior, porque según los principios filosóficos de los cuáles se partan, esta comunicación va a cambiar. Para lo cual, las estrategias para la consecución del objetivo propuesto son las que se incluyen a continuación.

1. Establecer programas de intervención globalizados centrados en la familia y en la persona.
2. Formación de un equipo interdisciplinar.

Los programas de intervención partirán de ciertos planteamientos comunes que favorezcan el desarrollo integral del niño. Estableciéndose de forma que las familias y los profesionales conozcan los principios que van a fundamentar las diferentes intervenciones, concretando hacia qué se va a dirigir la atención, por lo que en este punto, hay que incidir en cuál será el planteamiento filosófico común que sustente las mismas, que en este caso será un modelo constructivo centrado en establecer intervenciones en los entornos naturales que dignifiquen a la persona, dirigidas a construir una vida con significado mediante la atención centrada en la familia como fundamento.

Para favorecer la coordinación entre las diferentes administraciones, se recogen las siguientes líneas de actuación necesarias en los programas de intervención (Perpiñán, 2009):

- Intercambio de información entre los profesionales y familias, respetando los canales de comunicación apropiados para cada servicio.
- Búsqueda del acuerdo en la toma de decisiones, compartiendo marcos tanto conceptuales como actitudinales.
- Valoración positiva de la competencia de las administraciones implicadas, evitando la confrontación entre las mismas.

Otro aspecto clave es la formación de un equipo interdisciplinar, formado por profesionales de diferentes disciplinas en el que realmente se realice un trabajo en equipo. Cada contexto tiene sus implicaciones, es decir, el papel de la familia es insustituible por la escuela, el centro de Atención Temprana, u otras administraciones, y viceversa.

Tal y como Perpiñán (2003) recalca, el objetivo es que cada uno aporte desde su correspondiente rol, garantizando una intervención global para dar respuesta a las necesidades que presente el sistema familiar desde el fomento de la corresponsabilización, compartiendo las tareas y responsabilidades y desarrollando la percepción de autocompetencia en cada uno de los subsistemas implicados.

### **Segunda y tercera líneas de trabajo:**

#### ***Contextualización***

En este caso, hay una parte de la contextualización que es común, por lo que la incluyo antes de desarrollar cada línea de trabajo. Las dos siguientes líneas de trabajo pretenden dar respuesta a la problemática ya presentada anteriormente relacionada con la colaboración familia y escuela que he denominado *práctica*, que se concreta en la estandarización del currículo, la homogeneización del desarrollo, la relación de familia-escuela como consumir un servicio y el considerar al alumno como un producto elaborado. Son cuestiones muy amplias y complejas, por lo que propongo dos ámbitos de actuación: formación a los profesionales y la participación de la familia en el ámbito educativo.

En base a la corresponsabilidad, los profesionales y la familia tendrán sus propias implicaciones. Veremos pues que ambas líneas de trabajo se van a encontrar diferenciadas pero a su vez, con ciertos planteamientos comunes. Tomaremos como base los Modelos centrados en la familia y en la ACIP, que tal y como han sido recogidas en la fundamentación teórica, los primeros, se centran en el apoyo en contextos naturales, la centralidad en la familia y en las fortalezas. Por otro lado, se centrará en la creación de los contextos competentes, que ya han sido desarrollados con anterioridad. La ACIP se centra en lo que es importante y dignifica a la persona.

#### ***2. Formación a los profesionales***

El objetivo principal que persigue esta segunda línea de trabajo consiste formar a los profesionales, principalmente de Educación Infantil, en la creación de contextos competentes y en la comunicación, como parte esencial en la intervención. Las estrategias para la consecución del objetivo propuesto son las que se incluyen a continuación.

## ***Respuesta***

1. Formar a los profesionales como expertos en la creación de contextos competentes.
2. Impulsar programas de formación en comunicación dirigidos a los profesionales docentes de Educación Infantil.

Para poder crear contextos competentes, es necesario impulsar una línea de formación en contextos competentes dirigida a los profesionales, a través de la cual conozcan este Modelo de Entornos Competentes que se lleva a cabo en algunos centros de Atención Temprana, y puedan trasladar y adaptarlo a las intervenciones que se llevan a cabo en la escuela. Esta formación ha de trabajar los conceptos básicos: el Sistema de Atribuciones, la percepción de autocompetencia y la corresponsabilización. De esta forma, será posible generar continuidad y no ruptura entre las estrategias que se llevan a cabo en los centros de AT y en la escuela (Perpiñán, 2009).

De acuerdo con las prácticas centradas en la familia según Ginè et al., (2008), es necesario que los profesionales docentes capaciten a las familias para que descubran sus propios recursos y reconozcan la importancia de los entornos naturales en el desarrollo del niño. Cabe destacar la importancia que adquieren los cuidadores habituales al realizar intervenciones en los contextos naturales, este es un aspecto clave que los profesionales han de considerar (Cañadas, y otros, 2016). Para ello, los programas para formar al profesorado en la creación de entornos competentes han de contemplar las siguientes líneas de actuación, en las que el profesional tiene el papel de apoyar y acompañar:

- Identificación de las necesidades que presenta la unidad familiar.
- Reconocimiento de los recursos y fortalezas de las familias.
- Búsqueda e identificación de los apoyos formales e informales de la familia.
- Desarrollar la percepción de autocompetencia de las familias, creando oportunidades y utilizando los apoyos necesarios para que se enfrenten de forma óptima a sus necesidades.

Por otro lado, encontramos la formación en comunicación a los profesionales, como parte esencial en la intervención. En el ámbito de la AT, se denomina *primera noticia* al momento en el cual los profesionales informan a las familias de la presencia de algún trastorno en el desarrollo, generando incertidumbre e inquietud, es decir, supone un

impacto importante en la familia. Los estudios demuestran en base a ello la necesidad de formar no solamente en la *primera noticia* sino también en el resto de los aspectos implicados como pueden ser: el impacto emocional, comunicación verbal y no verbal, el apego o las habilidades sociales entre otros (Ponte, y otros, 2012).

Las familias en esa incertidumbre buscan seguridad en el profesional. Según el modelo centrado en la familia, la labor del profesional consistirá en fortalecer la percepción de autocompetencia de las familias a lo largo del todo el proceso de desarrollo del niño. En este proceso de acompañamiento y fortalecimiento a las familias, es necesario que los profesionales tengan los conocimientos, no solamente *técnicos* de diferentes disciplinas relacionadas con la discapacidad, sino también formación específica en el ámbito de la comunicación, verbal y no verbal, y en habilidades sociales.

Esta línea de trabajo, en base a lo que se realiza en los centros de AT, se centra en que se establezcan programas de formación dirigidos a los profesionales docentes de la Educación Infantil con el fin de que adquieran competencias y habilidades comunicativas y sociales en el acompañamiento y apoyo a las familias. Estos programas se fundamentarán en los siguientes planteamientos:

- La honestidad. Focalizada en admitir que él mismo no es poseedor de toda la verdad, y además, implica tolerar un margen de incertidumbre en relación con la eficacia de su intervención o a la respuesta de las familias. (Perpiñán, 2009).
- La escucha activa. Es muy importante que el interlocutor se sienta escuchado. Mediante estrategias como pueden ser, una predisposición física y mental a escuchar a quien nos habla, controlar la posición corporal y por último, utilizar como recurso imprescindible para el fortalecimiento de la autocompetencia a las familias el refuerzo positivo al interlocutor (Hernando, Aguaded, & Pérez, 2011).
- La vulnerabilidad compartida. Se ha de partir de una vulnerabilidad compartida que forme parte de la interacción, que permita la proximidad entre los profesionales y las familias, no desde la competitividad (Salgado & Mateos, 2021).
- La implicación. Entendida como poner al servicio del trabajo tanto los conocimientos específicos de un tema, como las cualidades y habilidades personales como pueden ser la flexibilidad, para adaptarse a las familias, la empatía, la comprensión o la paciencia (Perpiñán, 2009).

### ***3. Participación de la familia en el ámbito educativo***

El objetivo principal que persigue esta tercera línea de trabajo consiste en establecer en el ámbito educativo prácticas centradas en la familia, para dar continuidad a los planteamientos filosóficos que respaldan las intervenciones en la AT. Las prácticas centradas en la familia buscan fortalecer en las familias su percepción de autocompetencia, lo que favorecerá su participación en el proceso de educación de sus hijos. Las estrategias para la consecución del objetivo propuesto son las que se incluyen a continuación.

#### ***Respuesta***

1. Establecer programas en base a las prácticas centradas en la familia.
2. Impulsar líneas de formación al profesorado en relación con el fortalecimiento de la percepción de autocompetencia de las familias.

Es necesario, la relación que se establece entre la familia y la escuela, sea de una verdadera colaboración cuyos focos de referencia partan de lo importante para las familias, para ello encontramos las prácticas centradas en la familia, se caracterizan por tres aspectos, en primer lugar, en ellas las familias son las protagonistas en las decisiones sobre sus hijos y los profesionales adquieren el rol de colaboradores, en segundo lugar, el modelo se basa en las fortalezas, y por último, se considera la familia es la unidad de apoyo, no solamente el niño (Cañadas, 2012).

Los profesionales, desde la escuela han de considerar necesidades y prioridades que presenta cada familia, con el fin de lograr un desarrollo integral óptimo del niño. Tomando como referencia el modelo de fortalecimiento de la familia, de Dunst, ya mencionado, encontramos tres aspectos clave en la percepción de autocompetencia, referida a la concepción que tienen de sí las familias para poder responder a las necesidades del niño:

- En primer lugar, los profesionales han de partir de los propios recursos de la familia, que primeramente habrá que descubrir y posteriormente reforzar.
- Los profesionales, han de promover experiencias para el desarrollo de los comportamientos competentes.
- Las familias cuando se conciben competentes y protagonistas de los cambios refuerzan su autoestima, que se considera el primer motor del cambio.

## 6. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el proceso de investigación, presento a continuación algunas de las conclusiones, resultantes de la reflexión y el análisis llevados a cabo para la elaboración del TFG, en base a los aprendizajes adquiridos.

### **Conclusión 1. Importancia de los planteamientos filosóficos que respaldan la acción educativa.**

A lo largo del Trabajo de Fin de Grado se han presentado diversas problemáticas que se pueden encontrar en el ámbito educativo. En la Propuesta de Intervención, se han presentado tres líneas de trabajo en respuesta a estas, sin embargo, no se presentan como “recetas mágicas” que solucionen los problemas, porque la realidad a la que nos enfrentamos es compleja y aunque me he centrado en algunos aspectos encaminados a mejorar la situación en la que nos encontramos, hay otros múltiples ámbitos que creo que habría que replantear y mejorar.

Mediante esta Propuesta de Intervención, me gustaría invitar a los profesionales docentes a realizar una reflexión crítica de la propia acción educativa que estamos llevando a cabo y, más importante aún, pensar qué planteamientos filosóficos la están respaldando realmente. Considero que la labor que se realiza en la enseñanza, en todas sus etapas, es muy importante y repercute de forma decisiva a toda la sociedad, por lo que los planteamientos filosóficos que sustentan nuestra labor adquieren una importancia vital. Estos, pienso que han de establecerse según el fin que queramos alcanzar, en otras palabras, según el tipo de sociedad que queramos formar.

Para poder reflexionar y mejorar la práctica educativa, es necesario que los profesionales puedan dedicar tiempo de calidad a esta reflexión, del cual muchas veces no disponen. Por otro lado, es imprescindible la formación del docente, la cual opino que en muchas ocasiones se plantean múltiples cursos con la única finalidad de “cubrir” ese tiempo que se destina a la formación.

Creo que ambos aspectos están muy vinculados, ya que si se favorece el tiempo de reflexión de la propia práctica educativa, la formación continua del docente se podría replantear desde las verdaderas necesidades que se identificaran en ese tiempo de reflexión.



## **Conclusión 2. El papel del profesional docente como colaborador, y la familia como protagonista.**

La colaboración entre la escuela y la familia no es una relación fácil, como hemos podido comprobar. Muchas veces las funciones que ha de llevar a cabo cada una de ellas no se encuentran del todo diferenciadas, por lo que muchas veces surgen los conflictos. Las prácticas centradas en la familia es una posible propuesta a la hora de plantear esta colaboración, pero por supuesto, no es la única.

Al igual que en la conclusión anterior, pienso que es clave conocer los fundamentos filosóficos de los cuáles partimos, y cuál es la meta que pretendemos alcanzar. Personalmente opino que los padres son los primeros responsables en la educación de sus hijos, por lo que las perspectivas creo que han de ir encaminadas de forma que los profesionales docentes partan de los focos de referencia de las familias, siendo colaboradores en ese proceso, pero las familias han de ser las protagonistas.

## **Conclusión 3. Primer paso para el cambio: la reflexión.**

Las líneas de trabajo se han centrado en los profesionales, concretamente de la etapa de Educación Infantil, y no de Educación Primaria, no porque crea que no son necesarios, sino porque creo que la intervención en la etapa de Educación Infantil es el primer paso para poder favorecer la continuidad con los planteamientos de la AT que he tomado como referencia, pero no el último. Entiendo que los cambios se dan de forma progresiva, y que por ejemplo, los planteamientos filosóficos no se modifican de un día para otro, pero el primer paso pienso que es la reflexión y la consideración de perspectivas diferentes, para lograr una mejora de la práctica docente.

## **Conclusión general**

Nos encontramos en una sociedad fluctuante, en la que nos enfrentamos a nuevos retos, eso es cierto. Sin embargo, aunque estamos viviendo muchos cambios, hay necesidades de la persona que no cambian, ni cambiarán.

La colaboración que se está presentando entre la familia y la escuela, mencionada en la justificación inicial, como el consumo de un servicio, considero que es un reflejo de lo que está ocurriendo no solamente entre otras instituciones, sino también entre las propias personas. La sociedad occidental se caracteriza por el consumismo, y está marcada por el individualismo y el hedonismo.

Muchas veces, al analizar los problemas de la realidad social en la que vivimos, tendemos a pensar que nada se puede hacer más que intentar sobrevivir en este mar de problemas, hasta que nos ahoguen y no podamos más. Como en este caso, al presentar la sociedad actual como: consumista, individualista y hedonista, en la que se fomenta el “yo” ante todo, la búsqueda interminable de la satisfacción personal, el ver a los demás en términos de utilidad o de rivales, la competitividad...

Acaso, ¿algo se puede hacer, más que: sálvese quien pueda?

Defiendo que sí. Y mucho podemos hacer.

Busquemos un punto de partida y una meta claras, centrando nuestra mirada en la persona. Y aunque nos encontremos en un entorno cambiante, hay aspectos que se van a mantener siempre. Frente a una sociedad individualista, recordemos que por nuestra propia naturaleza somos seres sociales y nos necesitamos los unos a los otros. Partiendo de aquí, entonces ¿Qué está pasando realmente? ¿Cómo es posible que nos miremos como si fuéramos rivales?

Tomemos como ejemplo gráfico la imagen de un iceberg. Las distintas manifestaciones del hedonismo y el consumismo conformarían la parte visible desde el exterior. Pero hay otra parte del iceberg de tamaño aun mayor no visible desde el exterior, que aun estando sumergida bajo el agua sustenta a la primera. En esta parte no visible encontramos la realidad que fundamenta las manifestaciones externas. No nos centremos en analizar únicamente aquello que es “visible”. Profundicemos en la verdadera cuestión de fondo.

En estas conclusiones mi objetivo es invitar a la reflexión crítica al lector, no a dar respuesta a estas preguntas. La respuesta no es conformarse. Aprendamos a nadar, considerando los problemas como oportunidades para mejorar. No voy a negar que estos son complejos y amplios, y que se nos escapan de las manos. Pero cada uno de nosotros, aunque nos veamos tentados a pensar que es poco, siempre podemos hacer algo para mejorar esta sociedad.

Y tú, ¿qué puedes hacer?

Concluyo con una frase de Santa Teresa de Calcuta, al hilo de esta cuestión, punto de partida del TFG: *“A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara una gota”*.

## **7. REFERENCIAS NORMATIVAS**

ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, núm.115, de 19 de junio de 2017, p.23109-23176.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*(339), 119-146.
- Candel, I. (2003). Propuestas de organización del servicio de Atención Temprana. En I. Candel Gil, *Atención Temprana. Niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo* (págs. 19-28). Madrid: Federación Española del Síndrome de Down.
- Cañadas, M. (2012). La familia, principal protagonista de los centros de desarrollo infantil y Atención Temprana. *Edetania*(41), 129-141.
- Cañadas, M., Alonso Martín, M., Escorcía, C. T., Roca, M., Martínez, G., Alonso, M., & Ayuso, V. (2016). Atención temprana y prácticas centradas en la familia: a propósito de un caso. *ELSEVIER*, 185-194. doi:10.1016/j.rlfa.2016.07.004
- Cañadas, M., Escorcía Mora, C. T., Roca Hurtuna, M., Martínez Rico, G., Ayuso Blázquez, V., & Alonso Martín, M. (Octubre - Diciembre de 2016). Atención temprana y prácticas centradas en la familia: a propósito de un caso. *ELSEVIER*, 36(4), 185-194. doi:10.1016/j.rlfa.2016.07.004
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Díez, A. (2008). Evolución del proceso de Atención Temprana a partir de la triada profesional-familia-niño. *Revista Síndrome de Down*, 46-55.
- Escorcía Mora, C. T., García Sánchez, F. A., Orcajada Sánchez, N., & Sánchez López, M. C. (Octubre - Diciembre de 2016). Perspectiva de las prácticas de atención temprana centradas en la familia desde la logopedia. *ELSEVIER*, 36(4), 170-177. doi:10.1016/j.rlfa.2016.07.002
- Espe-Shenderwindt, M. (2008). Práctica centrada en la familia: colaboración, competencia y evidencia. . *Support for Learning*, 23(3), 136-143.
- García, F. A., Sánchez, M. C., Escorcía, C. T., & Castellanos, P. (2012). Valoración de la coordinación entre Atención Temprana y Educación Infantil por educadores de Escuelas Infantiles. *Edetania*, 145-161.

- Garreta, J. (2013). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación social*, 101-124.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 71-85.
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R., & Balcells, A. (2008). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95-113.
- Grupo de AT. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Hernando, Á., Aguaded, I., & Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, 153-177.
- Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad*, 89-112.
- Martínez, A., & Calet, N. (2015). Intervención en Atención Temprana: Enfoque desde el ámbito familiar. *Escritos de Psicología (Internet)*, 8(2), 33-42. doi:<https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1905>
- Martínez, M., & García, M. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 169-178.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (iii), de 10 de diciembre de 1948*. París. Obtenido de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/PDF/NR004682.pdf?OpenElement>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 158-160.
- Perera, J. (Diciembre de 2011). Atención temprana: Definición, objetivos, modelos de intervención y retos planteados. *Revista Síndrome de Down*, 28, 140-152.

- Perpiñán, S. (2003). La intervención con familias en los programas de AT. En I. Candel, *Atención Temprana. Niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo* (págs. 57-79). Madrid: Federación Española del Síndrome de Down.
- Perpiñán, S. (2009). *Atención Temprana y familia*. Madrid: Narcea.
- Perpiñán, S. (2016). Generar entornos competentes, el reto actual de la Atención Temprana., (págs. 1-9). Salamanca.
- Ponte, J., Perpiñán, S., Mayo, M., Millá, M., Pegenaute, F., & Ponch-Olivé, M. (2012). Estudio sobre los procedimientos profesionales, las vivencias y las necesidades de los padres cuando se les informa de que su hijo tiene una discapacidad o un trastorno del desarrollo. La primera noticia. *Revista de Neurología*, 53-59.
- Puerto, E. (2020). Evolución histórica de la Atención temprana. *Aula de Encuentro*, 22(1), 318-337. doi:<https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.12>
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 248-258. doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Salgado, C. F., & Mateos, M. (Septiembre de 2021). La prevención de casos de psicosis ¿es posible? Propuesta de un modelo atencional basado en lo importante para la persona. En J. A. Díaz Garrido, H. Laffite Cabrera, & R. Zúñiga Costa, *Terapia de aceptación y compromiso en psicosis. Aceptación y recuperación por niveles (ART)* (págs. 313-333). Pirámide.

