



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**Inclusión educativa y rol familiar en Infantil: estudio
de casos en el C.P. Griseras (Tudela)**

Presentado por Marcos García Giraldo

Tutelado por Belkis Rojas Hernández

Soria, 2025

Resumen/Abstract:

Resumen

Este trabajo de Fin de Grado (TFG) estudia el papel que juegan las familias en el proceso educativo en relación con el ámbito inclusivo de aquellos niños con Necesidades Educativas Especiales en el segundo ciclo de Educación Infantil, específicamente en el segundo y tercer curso.

La investigación se desarrolla a través de un estudio de casos múltiples en un centro público de Tudela, Navarra, concretamente participan cuatro familias y cinco docentes que trabajan directamente con el alumnado involucrado. Se recogen datos acerca de las estrategias utilizadas, las barreras encontradas y posibilidades de mejora en la colaboración entre familia y escuela, a través de cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas.

Los resultados de este estudio concluyen que a pesar de la implicación que tienen tanto las familias como los profesionales, existen diferencias significativas en la concepción de comunicación y participación. Se reconocen obstáculos como la falta de tiempo, la escasa respuesta ante las demandas de las familias por parte del equipo profesional y la falta de formación específica de las familias.

Finalmente, se propone una serie de recomendaciones orientadas a favorecer y mejorar las relaciones entre familia y escuela con el fin de instaurar una verdadera educación inclusiva desde los primeros años escolares.

Palabras clave: Educación inclusiva, familia, docentes, necesidades educativas especiales, diversidad funcional, Educación Infantil, colaboración familia-escuela.

Abstract

This Final Degree Project explores the role of families in the educational process regarding the inclusion of children with Special Educational Needs in the second cycle of Early Childhood Education, specifically in the second and third years. Through a case study using both open and closed ended survey questions, data is collected for later comparison regarding the perspectives of both key stakeholders in the educational community on the true meaning of collaboration between them. This study examines the tools and strategies used, the barriers and difficulties encountered, and the starting points

for improvement. The findings suggest, despite the involvement of both families and professionals, there are significant differences in their understanding of communication and participation. The thesis concludes with a series of recommendations to strengthen family – school collaboration and promote truly inclusive education from the early years of schooling.

Keywords: inclusive education, family, teachers, special educational needs, disabilities, early childhood education, family-school collaboration.

INDICE:

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
2. OBJETIVOS.....	8
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA	9
3.1.1 Pilares Fundamentales de la Educación Inclusiva	10
3.1.2 Características de la Educación Inclusiva	11
3.1.3 Evolución Legislativa de la Educación Inclusiva	12
3.1.4 Index for Inclusion	14
3.2 PAPEL DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA	16
3.2.1 Beneficios de la participación de la familia en la escuela	17
3.2.2 Factores Ecológicos que influyen en la participación familiar.....	19
3.3 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	20
3.3.1 Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales	21
3.3.2 Herramientas Pedagógicas	23
4. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	24
5. METODOLOGÍA.....	27
6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS	30
6. 1 RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS A LAS FAMILIAS	30
6.1.1 Comunicación e información	31
6.1.2 Participación Familiar.....	34
6.1.3 Percepción sobre la inclusión y Atención Educativa.....	37
6.2 RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS A LOS DOCENTES.....	39
6.2.1 Comunicación y colaboración familia-escuela	39
6.2.2 Participación familiar en el centro educativo	43
6.2.3 Capacitación docente y apoyos institucionales.....	45
7. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN	48
7.1 COMUNICACIÓN Y COORDINACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA....	48
7.2 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CENTRO EDUCATIVO	50
7.3 VISIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN Y ATENCIÓN EDUCATIVA	52
7.4 BARRERAS Y DESAFIOS DE LA PARTICIPACIÓN	53
7.5 CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS	54
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	55

8.1 CONCLUSIONES	55
8.2 RECOMENDACIONES.....	56
9.REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	57
9.1 ANEXOS	60

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La inclusión educativa es un derecho que todo niño o niña debería tener independientemente de sus capacidades físicas, cognitivas, sociales o emocionales. Los colegios o centros de Educación Infantil desempeñan un papel fundamental en la vida de los pequeños, sobre todo a la hora de garantizar una igualdad, equidad y accesibilidad; por otro lado, la familia también tiene gran peso debido a su colaboración con el colegio.

La inclusión es un derecho fundamental en la actualidad para garantizar el derecho de todos los niño y niñas para obtener una educación de calidad y equitativa, este derecho aparece reflejado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), en el que su artículo 24 se establece un derecho de las personas con discapacidad a tener una educación inclusiva en todas sus etapas y niveles, además se subraya la importancia de la participación de la familia en la Educación de sus hijos.

El compromiso internacional, aparece reflejado a nivel nacional mediante el marco legislativo español, mediante la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) en la que se incorpora la inclusión como un principio en el que se reconoce la atención a la diversidad, equidad y la participación de las familias como factores que garantizan el desarrollo del alumnado y en especial de aquellos alumnos y alumnas que presentan algunas necesidades específicas de apoyo educativo (Gobierno de España, 2020).

En la LOMLOE también se da importancia a la idea de la escuela como una comunidad abierta en la que las familias tienen un papel fundamental y activo en la vida del centro y en la que especifica que es necesaria una colaboración entre la familia y la escuela para garantizar un bienestar y éxito escolar del alumnado con o sin necesidades educativas especiales (Gobierno de España, 2020).

Este derecho fundamental también aparece en el Real Decreto 157/2022 (Gobierno de España, 2022), el cual establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, dando importancia a la inclusión desde las primeras etapas. En el artículo 4, se redacta que los centros tienen el deber de atender la diversidad desde un enfoque inclusivo y en el artículo 7 se destaca la importancia de tener relaciones y comunicación con la familia, siendo una parte esencial del proceso educativo y en el desarrollo del alumnado.

La UNESCO (2025) también nos habla de la importancia de la participación activa de los diferentes agentes de la comunidad educativa, especialmente de las familias ya que es uno de sus principios centrales de la educación inclusiva, la cual no se podrá construir sin una buena comunicación, colaboración, respeto mutuo y corresponsabilidad, en especial con aquellos que presentan discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo.

Un aspecto que ha influido especialmente en la colaboración entre la familia y la escuela es la crisis sanitaria que provocó el COVID – 19 ya que resaltó aún más las desigualdades que ya existían en la educación, que afectaron notablemente al alumnado con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo. Durante el período del COVID – 19, la colaboración y comunicación entre las familias y la escuela obtuvo mayor importancia ya que las familias asumieron un papel activo en el aprendizaje, pues eran ellos quienes ayudaban y estaban presentes en el hogar a la hora de aprender. Por ello, se ha necesitado reforzar la cooperación entre escuela y familia para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

Este Trabajo de Fin de Grado permite incluir y demostrar el aprendizaje de las diversas competencias tanto generales como específicas del Grado de Educación Infantil, esto se detalla a continuación:

- Conocimiento y Comprensión del área de Educación: En este trabajo se evidencia un aprendizaje significativo de los fundamentos teóricos, marcos legislativos y metodológicos relacionados con la educación inclusiva. Se trabajan las ideas principales de las necesidades educativas especiales, colaboración entre familia y escuela, estrategias y herramientas empleadas en el proceso inclusivo a través de fuentes teóricas actuales y pertinentes.
- Aplicación profesional del conocimiento: Gracias a este estudio de casos múltiples en un centro público, se permite aplicar la base teórica a un escenario real. Se ha utilizado cuestionarios para recoger los datos y posteriormente se han sugerido recomendaciones prácticas. Esto demuestra la capacidad para identificar, analizar y apreciar prácticas inclusivas correctas basado en una fundamentación teórica.
- Recogida e interpretación de datos y reflexión ética: La facultad crítica para analizar realidades educativas, valorar su efecto y meditar sobre la praxis docente es demostrada mediante el análisis de datos. Se estudian conceptos relacionados

con temas morales y sociales como la equidad, participación familiar e inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales.

- Comunicación oral y escrita: Esta competencia se evidencia gracias a la utilización de un lenguaje académico y técnico además de que se plantea de forma clara, cohesionada y estructurada (nivel C1 en Lengua Castellana). Por otra parte, se hace uso de recursos gráficos y herramientas digitales como los cuestionarios online para favorecer la comprensión para todos los lectores tanto especializados como no especializados.
- Aprendizaje autónomo e iniciación a la investigación: La preparación, elaboración y realización de este Trabajo de Fin de Grado evidencia un proceso individual de adquisición de conocimiento, recopilación y análisis de la información. Se ha trabajado con fuentes tanto primarias como secundarias actuales.
- Compromiso ético, social y con la igualdad: El trabajo se fundamenta con un compromiso sólido en lo que respecta a la equidad, inclusión y valores democráticos.

La investigación/ estudio presente, pretende estudiar cómo las familias pueden colaborar con el centro, que prácticas realizar e identificar barreras o desafíos que se presentan en el contexto escolar.

2. OBJETIVOS

Este Trabajo de Fin de Grado se basa principalmente en analizar el rol de las familias en el proceso de inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales, dentro del segundo ciclo de Educación Infantil. Mediante este estudio, también se busca entender como la participación de la familia puede afectar en el desarrollo educativo y estabilidad emocional del alumnado, así como reconocer los problemas y oportunidades que surgen de la colaboración familia-escuela. En este apartado se definen los objetivos tanto generales como específicos que orientan la investigación:

- Analizar el rol de las familias en el proceso de inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de Educación Infantil, en colaboración con el equipo docente.

- Objetivos específicos:
 - Identificar estrategias que las familias y docentes utilizan en la inclusión escolar en Educación Infantil.
 - Conocer las percepciones de la familia y el grupo docente sobre la colaboración en los procesos inclusivos.
 - Detectar obstáculos y barreras en la participación y comunicación familia-escuela.
 - Proponer recomendaciones para mejorar la colaboración familia - escuela en el proceso de inclusión educativa.

3. MARCO TEÓRICO

La colaboración entre la familia y la escuela tiene un papel fundamental para el pleno desarrollo del alumnado, concretamente en los casos de alumnado que presenten necesidades educativas especiales (NEE). Diversos estudios concuerdan en que una colaboración cercana y organizada entre la escuela y la familia potencia el desarrollo académico, el emocional y social.

El marco teórico que viene a continuación pretende fundamentar los principales conceptos que se tratan en este trabajo, hablando, en primer lugar, de la educación inclusiva, específicamente de los principios, de diferentes autores y de la legislación actual relacionada. A continuación, del papel de la familia en la educación y la importancia de su participación. Más adelante, de la colaboración familia - escuela y, por último, de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y diversidad funcional, concretamente de los tipos, las necesidades y atención frecuentes.

3.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA

La Educación Inclusiva es un sistema educativo en el que todo el alumnado independientemente de sus características individuales (físicas, mentales, intelectuales, emocionales, culturales, étnicas, lingüísticas o de otro tipo) recibe la misma atención y les garantiza una equidad e igualdad de oportunidades. Educación inclusiva también significa recibir una educación en el mismo centro que el resto de los compañeros y compañeras que no presentan necesidades educativas especiales (Cortes, 2023).

La Educación Inclusiva también tiene un objetivo el cual es que todos los niños y niñas estén incluidos en el sistema escolar y asegurar una igualdad de derechos.

La educación inclusiva según SMOWL (2023) pretende acabar con algunas barreras como:

- Físicas: La inclusión no solo tiene que ocurrir en el aula, sino que se pretende conseguir una inclusión en los espacios comunes como el recreo, pasillos o los baños.
- Actitudinales: Hace referencia a impedir actitudes que vayan contra los derechos fundamentales como el bullying, estereotipos o acoso.
- Género, raza, orientación sexual o estatus político: La inclusión escolar no solo trata de ofrecer una educación a niños discapacitados o con diversidad funcional, sino también a aquellos grupos minoritarios como niñas, niños de distintas etnias, grupos con diferentes recursos económicos, inmigrantes, refugiados o personas del grupo LGBT.
- Comunicación e información: Hace referencia a como llega la información a todo tipo de personas y esto se consigue gracias a los libros de braille, audiolibros o lenguaje de signos.

3.1.1 Pilares Fundamentales de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva está basada en cuatro pilares fundamentales según SMOWL (2023):

- Igualdad y diversidad: Todo el alumnado tiene el derecho de acceder a una educación de equidad e igualdad, independientemente de sus características individuales.
- Colaboración y asociación: Para conseguir una verdadera inclusión se necesita una colaboración por parte de todos los agentes de la comunidad educativa como las familias, docentes, orientación.
- Acceso y participación: Todo el alumnado debe poder tener acceso a la educación para poder participar y beneficiarse de ella.
- Empoderamiento y autonomía: Se requiere de motivación por parte de los niños y niñas para que puedan ser los protagonistas de su propio aprendizaje, de forma que en un futuro puedan hacerse cargo de la toma de decisiones.

3.1.2 Características de la Educación Inclusiva

Según Dueñas Buey (2014) la educación inclusiva no presenta un modelo fijo, pero sí que los centros que la han llevado a cabo presentan características similares:

a. Planteamientos educativos amplios

La filosofía de la educación inclusiva es que todo el alumnado este incluido en un único sistema educativo es decir en un mismo centro escolar independientemente de sus características. La educación inclusiva debe ser llevada a cabo por todos los agentes de la comunidad educativa, pero los docentes tienen un papel clave y es la más destacable debido a sus actitudes, a su preparación y apoyo al alumnado.

b. Énfasis en el sentido de comunidad y pertenencia:

En la educación inclusiva todos los agentes que la componen trabajan colaborativamente para conseguir una verdadera inclusión, de forma que todo el alumnado participe y respete mutuamente. Las estrategias organizativas tienen un papel fundamental de forma que el alumnado con necesidades educativas especiales se sienta aceptado por sus iguales, también es muy importante la participación social que tenga dicho alumnado con sus iguales ya que es la que más peso tiene para que el alumnado comprenda la aceptación social.

c. Servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y los apoyos en el aula ordinaria:

Todos los estudiantes son vistos como una persona única, y no como un individuo que pertenece a un grupo por una etiqueta. La educación inclusiva tiende a formar grupos entre iguales en el que se apoyen naturalmente entre ellos, colaboración entre el equipo docente, es decir, colaboración entre los distintos miembros que conforman la comunidad educativa. Existen múltiples razones por las que apoyar una educación inclusiva y son las razones éticas, políticas y sociológicas.

d. Principio de proporciones naturales:

Cada alumno/a asiste al colegio que le corresponde según localidad o barrio por lo que en el centro existirá tanto alumnado con o sin discapacidad, lo cual es similar a lo que existe en la vida real. Pero hay casos en los que los padres expresan su preocupación por la dificultad de encontrar un centro que atienda a las necesidades y tengan igualdad de oportunidades incluso en las escuelas inclusivas, lo cual puede estar relacionado con el personal o con los recursos disponibles.

e. Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas:

Los recursos y apoyos disponibles en el aula facilitan al alumno a que alcance sus propios objetivos y no tienen que alcanzar todos los mismos objetivos, por ellos se les adapta el curriculum a sus necesidades.

La educación inclusiva necesita diversas estrategias de enseñanza, ya que no todos los alumnos no aprenden de la misma manera, ya que existen diferentes estilos de aprendizaje, y hay que atender a a las potencialidades y a las limitaciones de cada uno de ellos. Las estrategias pueden ser el aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, actividades manuales, aprendizaje fuera de la escuela y usar tecnología instructiva.

f. Evaluación no discriminatoria:

Los objetivos de los alumnados con Necesidades Educativas Especiales son los mismos que los esperados por el resto de los alumnos, pero modificados y adaptados para que puedan conseguirlos a su manera. Realizan las mismas actividades y tareas que el resto de sus compañeros, pero con los recursos y procedimientos adaptados y ya incluidos en dichas actividades.

3.1.3 Evolución Legislativa de la Educación Inclusiva

La inclusión educativa en España ha pasado por numerosos cambios y avances desde finales del siglo pasado según dos estudios (Jiménez Lara, Huete García & Arias García, 2018) y (Martínez Abellán, de Haro Rodríguez & Escarbajal Frutos, 2010) sobre todo a nivel legislativo, que son los siguientes:

En 1970, aparece por primera vez una referencia sobre los niños y niñas con discapacidad o diversidad funcional en la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, en esta se establece la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario y para su estructuración se creó en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial.

En 1978 se creó la Constitución Española, en el que el Art. 27 se establece el derecho de todos los ciudadanos a una educación ya sean españoles o extranjeros residentes. Por otro lado, el Art. 49 establece que las autoridades deben promover una política de integración para los ciudadanos en todas sus áreas.

En 1978, también se crea el Plan nacional de Educación Especial, en el que incluyen 4 principios que son los siguientes: el principio de normalización, el principio de integración escolar, el principio de sectorización de la atención educativa y por último el principio de individualización de la enseñanza.

Todo lo mencionado anteriormente acerca de la inclusión escolar se refleja en la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos, en la que se da legalidad a los principios mencionados anteriormente.

Tres años más tarde, en 1985, se redacta el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, en el que se da un primer paso hacia una inclusión educativa real mediante la integración en los centros ordinarios.

En 1990, se establece la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se decide por los principios de normalización e integración, también tratan la diversidad de los niños y niñas como algo que deben atender y por último aparece por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

En Salamanca, en 1994, se desarrolla la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, estructurada por la UNESCO, el Ministerio de Educación y Ciencia. En esta se lleva a cabo de forma definitiva la inclusión de todos los niños y niñas, sea cual sea sus necesidades individuales.

En 1995, se establece el Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales; en este Decreto se estructuran las condiciones para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.

En 1996 se redacta el Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación. En 2002, cambia la Ley a la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE). En 2003, se establece la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad.

En 2006, vuelve a cambiar la ley a la Ley Orgánica de Educación (LOE), a la cual se le hacen una serie de modificaciones para mejorar la calidad educativa y por lo que se pasa a la Ley 8/2013 Orgánica de Mejora de Calidad Educativa (LOMCE) en las que se hace

una serie de modificaciones como propuestas de planes de inclusión para el alumnado de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), incluir planes que mejoren la atención al alumnado de altas capacidades y por último aparece el concepto de Necesidades Específicas de Aprendizaje.

Más tarde, se celebró la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que está vigente en España desde 2008, y en la que en su Art. 24 se reconoce el derecho de las personas con Discapacidad a la educación, por lo que garantizan una inclusión escolar sin ningún tipo de discriminación y que sea efectiva a lo largo de toda la vida y en todos sus niveles. En la Convención también se habla de la disposición de todos los recursos que se necesiten para un aprendizaje preciso de las personas con discapacidad o diversidad funcional.

Unos años más tarde, se redacta la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, a partir del Real Decreto Legislativo 1/2013, del 29 de noviembre, en dicha ley, más concretamente en los Art.18-21 se redacta el derecho de las personas con discapacidad a la educación, siendo de calidad y gratuita y tiene que ser en las mismas condiciones que el resto del alumnado. Además, se incluye una modificación en la que se especifica que el alumnado con discapacidad solo será llevado a un Centro de Educación Especial o Unidades Sustitutorias cuando la atención que ese alumno o alumna necesite no pueda tratarse o atenderse en un centro ordinario.

Por último, se cambia de la LOMCE a la Ley Orgánica 3/2020 de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), en la que se centra en una Educación Inclusiva garantizando una educación de calidad, a la que debe tener acceso todo el alumnado y en la que puedan participar todos los niños y niñas independientemente de sus características individuales o Necesidades Educativas.

3.1.4 Index for Inclusion

La educación inclusiva significa mejorar el sistema educativo de forma que se garantice el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, incluyendo aquellos que están en riesgo de exclusión educativa o social, ya que según Miquel Bertran, Echeita Sarrionandia y Sandoval Mena (s. f.), la educación inclusiva no solo atiende a aquellos que tienen Necesidades Educativas Especiales, sino que también a aquellos con riesgo de exclusión.

También resaltan la importancia de la constante comunicación y colaboración entre el colegio y la familia de forma que se pueda conseguir ambientes educativos inclusivos adecuados.

El *Index for inclusion*, es una guía elaborada por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) modificada y ajustada al ámbito educativo español por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, esta guía funciona como una forma de autoevaluación que ofrece la posibilidad a los centros de analizar internamente tanto el contexto práctico, político y cultural desde una perspectiva inclusiva. El objetivo principal de esta guía es contribuir a las escuelas a que identifiquen y eliminen las barreras que no permitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, dando lugar a un contexto más inclusivo (Miquel Bertran et al., s. f.).

Como se ha mencionado anteriormente la guía no se centra únicamente en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, sino que abarca una verdadera inclusión, teniendo en cuenta también a aquellos que se encuentran en situación de exclusión o marginación. Por esto, el Index presenta un proceso de mejora continua separado en tres dimensiones diferentes: “*cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas*”. Las dimensiones van seguidas de indicadores y preguntas de forma que los docentes y el equipo directivo pueda reflexionar de forma grupal y participativa (Miquel Bertran et al., s. f.).

Una de las bases esenciales del Index es la *participación activa* de todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual incluye a las familias. Según Miquel Bertran, Echeita Sarrionandia y Sandoval Mena (s. f.) la mejora de los colegios no se centra únicamente en mejoras técnicas llevadas a cabo por parte de los expertos, sino que debe existir una coordinación entre la comunidad educativa, lo cual incluye a las familias, que son quienes mejor conocen a sus hijos, por lo que aportan una información directa sobre las necesidades, intereses y contextos personales, por lo que las familias tienen un papel clave para la elaboración de una escuela más abierta, justa y considerada con la diversidad.

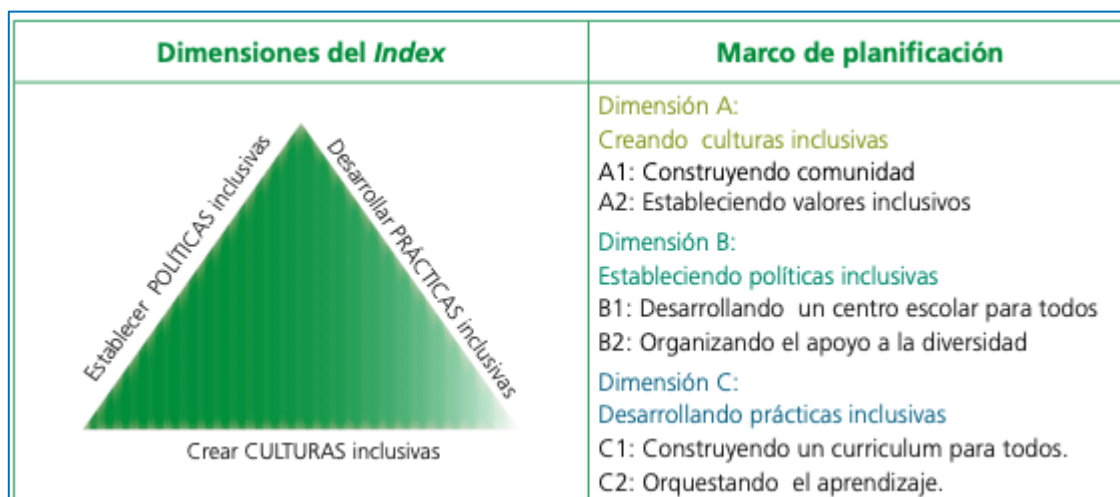


Figura 1: Dimensiones del Index for Inclusion. Extraído de *Guía para la Educación Inclusiva* de Booth y Ainscow (2015), traducida por Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval (p. XX), FUHEM Educación y OEI.

3.2 PAPEL DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA

La familia también juega un papel fundamental en la educación del alumnado con o sin necesidades educativas especiales, según Chávez-Juma, Arguello-López, Mejía-Chamba y Núñez-Naranjo (2025) son el referente socializador más importante debido a que los primeros años de su vida son su círculo más cercano. A través de su familia, el niño va adquiriendo valores, creencias, actitudes y normas que más tarde aparecerán de diferentes maneras en la escuela ya sea en su aprendizaje o en su proceso de maduración. Por todo esto, es muy importante que exista una colaboración entre la familia y la escuela, de forma que favorezca el desarrollo de actitudes críticas y buenos hábitos para mejorar su pensamiento independiente y su personalidad.

La colaboración entre la escuela y la familia es más importante y necesaria sobre todo en las primeras etapas educativas, ya que el aprendizaje real se consigue mediante una buena comunicación entre ambos agentes, pues estos se complementan. En las primeras etapas, lo más importante es el desarrollo afectivo donde formarán sus primeras actitudes, hábitos, normas y creencias, las cuales formarán parte de la base de su aprendizaje futuro. El papel de la familia es crear y mantener un ambiente seguro sobre todo en el ámbito emocional, en el que el alumno o alumna puede ser el protagonista de su propio aprendizaje y pueda experimentar sin miedo, siendo la base de su pleno desarrollo (Chávez-Juma, Arguello-López, Mejía-Chamba & Núñez-Naranjo, 2025).

Según el estudio realizado por Chávez-Juma, Arguello-López, Mejía-Chamba y Núñez-Naranjo (2025), existen varios factores que pueden influenciar en el desarrollo educativo del alumno/a, entre ellos está la comunicación dentro del núcleo familiar, pues afecta al ámbito afectivo y puede potenciar y favorecer el vínculo con los hijos. Otro factor que influye en el proceso educativo de los niños y niñas es, la falta de participación de la familia en el centro escolar, que en ocasiones puede deberse a la desconfianza de la comunidad docente, de involucrar a la familia pues consideran que su trabajo se realiza más fácilmente si no intercambian ideas, opiniones o decisiones con la familia, hecho que según varios estudios recogidos en el repositorio realizado por Cansaya Valer y Franco Sánchez (2023) debería cambiar la mentalidad de los centros educativos de forma que mejore la participación de la familia en la escuela. Las barreras que presentan las familias de participar en los centros educativos son: la disposición del equipo docente, limitación temporal, falta de recursos y las dificultades culturales y lingüísticas para comunicarse con la familia.

3.2.1 Beneficios de la participación de la familia en la escuela

Los beneficios que se obtienen de una buena participación de la familia en la escuela son muy concisos, puesto que gracias a una buena comunicación entre ambos agentes se favorece la confianza del alumno o alumna, dándole coherencia a las perspectivas esperadas tanto por la familia como por la escuela, de forma que puedan observar que ambos trabajan sobre la misma línea y buscan el mismo objetivo, tanto emocionales como educativos. Esta coherencia entre ambos agentes no sólo ofrece seguridad emocional, sino que también favorece a la integración en los diversos contextos educativos y sociales. La percepción de colaboración por parte del alumno/a también le ayuda a crear hábitos, valores y normas ya que, si lo mismo que se trabaja en la escuela, se realiza en casa y viceversa, el aprendizaje será mayor y más efectivo. Además, una buena comunicación entre familia y docentes permite observar dificultades o necesidades educativas especiales, de forma que pueda entender que tiene un círculo de apoyo con el que puede contar y además están coordinados entre ellos (Chávez-Juma, Arguello-López, Mejía-Chamba & Núñez-Naranjo, 2025).

Según Gimeno Gimeno (2023), la comunicación el pilar clave para que la participación de la familia dentro del contexto escolar sea efectiva y los beneficios que se logran debido a dicha participación son:

- Un buen ambiente socioemocional entre la escuela y la familia gracias a la participación de la familia en actividades escolares cooperativas, actos lúdicos...
- Mayor rendición del tiempo gracias a que el equipo docente y las familias comparten los mismo objetivos y expectativas ya que comparten todos los hábitos, actitudes y aprendizajes que el alumnado va teniendo.
- Creación de un ambiente agradable y donde exista el entendimiento gracias a la comunicación entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

Por otra parte, Calvo et al. (2016) según García - Bacete (2003) nos presenta la siguiente tabla que muestra los efectos y beneficios de la participación de la familia en la educación inclusiva.

EFFECTOS EN LOS ESTUDIANTES	
Mejores notas, mejores puntuaciones en tests de rendimiento, mayor acceso a estudios de postsecundaria	Realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica
Actitudes más favorables hacia las tareas escolares	Participación en las actividades de aula
Conducta más adaptativa, autoestima más elevada	Menor escolarización en programas de educación especial
	Menor tasa de abandonos y absentismo, de suspensión de derechos escolares
EFFECTOS EN LOS PROFESORES	
Los padres les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza	Mayor satisfacción con su profesión
Los directores valoran más su desempeño docente	Mayor compromiso con la instrucción (más tiempo, más experiencial y centradas en el niño)
EFFECTOS EN LOS PADRES	
Incrementan su sentido de autoeficacia	Mayor motivación para continuar su propia educación
Incrementan la comprensión de los programas escolares	Desarrollan habilidades positivas de paternidad
Mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular	Valoran más su papel en la educación de sus hijos

Figura 2: Beneficios y efectos de la participación familiar en la educación inclusiva. Tomado del artículo, *La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva*(p.106), por Calvo et al. (2016) a partir de García-Bacete (2003), Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Como se puede observar en la Figura 2, se presentan los beneficios y los efectos que tiene la participación de la familia en la Educación Inclusiva, está dividida en 3 sectores diferentes según beneficiarios, es decir, está dividido en estudiantes, profesores y familias.

Gracias a esta tabla se puede observar que no existe un único beneficiario, lo que contribuye a alcanzar una inclusión cada vez más real, donde todos obtengan un aprendizaje y sean partícipes de una educación para todo el alumnado.

3.2.2 Factores Ecológicos que influyen en la participación familiar

El desarrollo del alumnado no puede comprenderse de forma separada, sino que se encuentra inmerso dentro de numerosas relaciones que están conectadas e interactúan continuamente. Todo esto lo explica el modelo ecológico presentado por Urie Bronfenbrenner en el que aparece todo lo necesario para entender como todos los niveles de un entorno influyen en el desarrollo humano, especialmente en el ambiente educativo, en el caso de esta investigación en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Pérez Fernández, 2004).

Según Bronfenbrenner en Pérez Fernández (2004), el entorno se entiende como un sistema de capas organizadas una dentro de otra, parecido a las muñecas rusas, ya que cada capa contiene a la anterior. La capa interior, sería la más cercana al individuo, llamada microsistema, que se entiende como el ambiente en el que se llevan a cabo las relaciones sociales más directas y constantes, como son la familia, el colegio o las amistades. En relación con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, las relaciones familiares y la unión con el equipo docente son los componentes imprescindibles para la inclusión y desarrollo educativo, sobre todo es muy importante la participación de la familia en la escuela ya que beneficia al aprendizaje, adaptación y el estado emocional del alumnado.

La siguiente capa, es denominada mesosistema, está constituida por las relaciones que se establecen entre los microsistemas. Esto quiere decir que, como se llevan a cabo las interacciones entre los microsistemas, en este caso, la familia y el colegio o la familia y ambiente externo. En esta capa, una buena comunicación y coordinación entre la familia, el equipo docente y especialistas externos es esencial para conseguir un entorno consistente que pueda responder correctamente a las necesidades que necesita el alumnado. Un buen mesosistema puede mejorar las relaciones e interacciones educativas a nivel docente y con sus iguales (Pérez Fernández, 2004).

Además de las anteriores capas relacionadas directamente con el individuo, existen tres capas más que pueden influir como la siguiente capa llamada exosistema, que afecta al

individuo no de forma directa, pero sí que puede influir en su vida. En el caso del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, el exosistema podría ser el contexto laboral de la familia, las decisiones de la dirección del colegio, o la política escolar. Cualquiera de estas situaciones puede influir en el alumnado de alguna manera, aunque no directamente, por ejemplo, la falta de tiempo de los padres por culpa de las condiciones de trabajo, o el despido de este de uno de los padres (Pérez Fernández, 2004).

Según Bronfenbrenner en Pérez Fernández (2004) Las otras dos capas no están directamente relacionadas con el individuo y son denominadas macrosistema que comprende el contexto cultural, social y político que pueden influir en la participación de las familias en el ámbito escolar. La última capa, es denominada cronosistema que incluye los posibles cambios que pueden suceder en el tiempo y que pueda afectar al alumno.

3.3 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Como se ha mencionado anteriormente, la educación es algo a lo que todo el mundo debe tener derecho, independientemente de sus capacidades y características individuales, por lo que surge el tema de equidad para aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje (López y Valenzuela, 2015). El término Necesidades Educativas Especiales (NEE), aparece por primera vez en 1990 cuando se establece la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), junto con el que aparece el término de Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) (Jiménez Lara, Huete García & Arias García, 2018). Este término, se refiere a las limitaciones o dificultades que una persona, niño o niña puede presentar en el desarrollo de aprendizaje, este puede ser temporal o duradero, y, por lo tanto, necesita de recursos específicos educativos para trabajar con dicho alumnado (González, 2017).

Las Necesidades Educativas Especiales no solo se refieren a aquellos con discapacidad o diversidad funcional sino también a aquellos que presentan más dificultades para aprender a diferencia de sus compañeros, esto incluye discapacidades físicas, sensoriales, mentales, emocionales, cognitivas, dificultades de aprendizaje y dificultades de condiciones sociales (López y Valenzuela, 2015).

3.3.1 Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales

Las Necesidades Educativas Especiales se pueden clasificar en diferentes categorías atendiendo a las clasificaciones médicas, realizando un diagnóstico a través de evaluaciones diferentes, y aunque estos diagnósticos ayudan a identificar las características generales, no es una forma específica de desarrollar un currículo adaptado, puesto que dos niños o niñas pueden presentar un mismo diagnóstico, pero las necesidades que tienen dentro del aula son distintas (López y Valenzuela, 2015).

Como se ha mencionado, existen distintos tipos de Necesidades Educativas Especiales permanentes (NEEp) y Necesidades Educativas Especiales transitorias (NEEt) (López y Valenzuela, 2015).

- Necesidades Educativas Especiales permanentes (NEEp): Incluyen las discapacidades que consideran por una parte la pérdida de una función del cuerpo ya sea fisiológica o estructural. Dicha discapacidad puede ser generada por factores del individuo a nivel sanitario o por factores externos e internos.
 - Discapacidad Intelectual:
 - Discapacidades Sensoriales
 - Déficit Visual: Pueden ser:
 - Déficit Leve
 - Déficit visual
 - Déficit Severo
 - Ceguera
 - Déficit Auditivo: Es la más común, y consiste en una falta de habilidad para reconocer, recibir/percibir los contenidos auditivos por ellos, está clasificado como un trastorno de comunicación, normalmente asociado al desarrollo del lenguaje y puede dividirse en:
 - Limítrofe (16-25 dB HL)
 - Leve (26-40 dB HL)
 - Moderado (41-55 dB HL)
 - Moderado-Severo (56-70 dB HL)
 - Severo (71-90 dB HL)
 - Profundo (>90 dB HL)

- Discapacidad Motora: La discapacidad motora es cualquier dificultad que pueda tener alguna persona para hacer las mismas actividades que el resto de las personas en su vida cotidiana, ya sea manipulado objetos, entrar a diferentes espacios y realizar diversas actividades.
 - Comprometen el sistema nervioso central afectando a la motoneurona superior.
 - Comprometen al sistema de la motoneurona inferior (motoneurona del asta anterior, nervio periférico, unión neuromuscular y músculo).
- Trastornos del Espectro Autista (TEA): Trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por la deficiencia en la interacción y comunicación y que además presenta una serie de esquemas en el ámbito de comportamiento, gestos repetitivos, intereses y alteraciones. Por ello se llega a la conclusión, de generar una clasificación según su funcionamiento:
 - Nivel 1: necesita ayuda
 - Nivel 2: necesita ayuda sustancial
 - Nivel 3: necesita ayuda muy sustancial

Los niveles van variando dependiendo de la etapa educativa, del contexto que rodea al niño o niña.

- Necesidades Educativas Especiales transitorias (NEEt):
 - Trastornos Específicos del Aprendizaje (TAp): Estos trastornos aparecen por una dificultad que le impida conseguir y desarrollar las habilidades académicas, teniendo en cuenta que dispone de las mismas oportunidades académicas, de tener un nivel de inteligencia adecuado y de un buen contexto que lo rodea.
 - Dislexia, Disgrafía y Discalculia: son los Trastornos Específicos del Aprendizaje más comunes que afectan y tiene una base neurobiológica, por lo que no tienen cura, pero pueden ir cambiando a lo largo del tiempo
 - Trastorno Específico de Lenguaje (TEL): Es un Trastorno del desarrollo que se caracteriza por una deficiencia en el desarrollo del lenguaje o que no se adapta al lenguaje esperado. Se detectan rápidamente y en las primeras etapas escolares ya que se hacen menos relevantes o se detectan menos y pasan desapercibidas conforme se hacen mayores.

- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Es la que más predomina entre los niños y adolescentes, afecta al desarrollo neurobiológico y afecta al ámbito intelectual, familiar, social y motora. Para realizar su diagnóstico, se hace vía médica estudiando el pasado familiar y personal, además se realiza un estudio a nivel físico, mental e intelectual. Estos estudios tienen sus bases en como el agente evaluado pone atención, cuál es su nivel de impulsividad y actividad y si todos los factores mencionados anteriormente tienen correlación a la edad o etapa educativa.

3.3.2 Herramientas Pedagógicas

Para atender las diferentes Necesidades Educativas Especiales y poder llevar a cabo una eficiente práctica docente y conseguir una inclusión educativa real, se necesita pasar por diferentes procesos o contar con diferentes herramientas (López y Valenzuela, 2015).

En primer lugar, hay que realizar una evaluación diferenciada, es decir, una evaluación adecuada a los apoyos que ha ido necesitando en el aula y que por lo tanto se han puesto en práctica unos procesos educativos especiales. Para que esto se lleve a cabo es necesario un documento que provenga del médico, neurólogo o psicólogo que de permiso a la realización de dicha adaptación. además, también indicará si es permanente o transitoria. Dicha evaluación no significa bajar el rendimiento mínimo del alumno, sino contar con que objetivos puede alcanzar con sus características y si las ha logrado o está en proceso.

En segundo lugar, las adaptaciones curriculares individuales, que sirven para responder a las necesidades y que hay que realizarlas solo cuando la programación ya adaptada no es suficiente. Es necesario que sea un proceso conjunto que consiste en adaptar y mejorar el currículo de forma que se pueda atender a las Necesidades Educativas Especiales y lograr su máximo desarrollo. El hecho de que la adaptación curricular sea individual no significa que sea completamente diferente al de sus compañeros, sino que es muy similar al del grupo de referencia.

En tercer lugar, las Adaptaciones al medio de acceso al currículo, es decir, adaptar los espacios y equipamientos, de forma que sea accesible para todo el alumnado, que mejore el sonido y sea óptimo para todos y además que este con la luminosidad adecuada. Otra adaptación al medio es la de equipar al centro con las ayudas, materiales y recursos

necesarios para que se pueda facilitar la participación y autonomía dentro de la escuela. Adaptar los materiales comunes para el alumnado a las necesidades de cada uno, es decir, aumentar tamaños o grosor de las letras, hacer más sencillas las fichas o las frases de un texto. La última adaptación al medio es la de implementar diferentes formas de comunicación que sean complementarias al lenguaje convencional, puesto que muchas de las diferentes dificultades ya sean intelectuales, motores o sensoriales, necesitan de una forma adicional de lenguaje para conseguir una comunicación real.

Para que se pueda llevar a cabo un trabajo o una educación inclusivos se necesita:

- Una evaluación integral, en la que se especifique la información de salud y educación.
- Una evaluación que nos informe acerca del desarrollo y del aprendizaje del alumnado con NEE y en la que es muy relevante la participación familiar.

4. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

La colaboración y la participación de las familias en los centros escolares sobre todo en los centros de educación inclusiva es un pilar fundamental para garantizar una educación de calidad en la que todos sean partícipes sin exclusión de ningún tipo y para que todo el alumnado tenga un desarrollo integral adecuado a sus capacidades. Por ello la educación inclusiva no se centra únicamente en realizar adaptaciones para el alumnado que lo requiera tanto dentro como fuera del aula, sino que también se basa en una buena coordinación entre el equipo docente y las familias que es muy importante en el desarrollo educativo.

En estos últimos años, se han presentado numerosas investigaciones que han tratado el tema central de esta investigación, que es la involucración de la familia en los centros escolares desde diversas perspectivas, dando a lugar que su participación facilita el éxito escolar, los resultados académicos son mejores y los alumnos se sienten más estables emocionalmente. Pero no todo es bueno, ya que gracias a las investigaciones se conocen las barreras que presenta la familia para poder participar activamente en el centro, como pueden ser contextos laborales o adaptaciones demasiado específicas o contextos excepcionales como puede ser el año 2020, debido al COVID-19 y el problema de salud pública que este provocó.

Este TFG (Trabajo de Fin de Grado) se centra en este tema de investigación, por medio de un análisis cualitativo específicamente mediante un estudio de casos para entender más a fondo el pensamiento, vivencias y desafíos que presentan las familias y que afectan a su colaboración y participación en la Educación Inclusiva. Por todo esto, es importante comentar y situar la investigación dentro de antecedentes teóricos que posibiliten mejorar el análisis y la evolución del campo de estudio.

En su revisión teórica, Gimeno Gimeno (2023) estudia al igual que esta investigación, el rol de las familias en las escuelas inclusivas, dando a lugar a una clasificación de participación familiar: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa de las cuales, la autora destaca que las que más relación tiene con la educación inclusiva son las tres últimas. Por otro lado, también incluye beneficios de la participación de las familias y las barreras que se encuentran para dicha participación y colaboración, como pueden ser situaciones laborales, poca disponibilidad de tiempo, poco conocimiento acerca del tema o poca comunicación entre ambos agentes educativos, por lo que la autora propone una estrategia para eliminar dichas barreras, la cual es la utilización de la guía *Index for Inclusion* presentada por Booth y Ainscow (Gimeno, 2023).

Desde esta perspectiva, el artículo de Calvo, Verdugo y Amor (2016) cuyo campo de estudio es el mismo al de esta investigación y la de Gimeno Gimeno (2023), la participación de la familia en la educación inclusiva y cuál ha sido su evolución desde un rol pasivo a una participación activa y organizada. Su análisis concluye que los centros escolares deberían contar con actividades y espacios específicos en los que las familias puedan sentir reconocimiento: reuniones, proyectos, reuniones informativas... Se presenta y se llega a la conclusión de que cuando no hay una barrera comunicativa y existe una buena colaboración entre escuela y familia se consiguen beneficios para el alumnado como pueden ser, mejores resultados académicos, mayor estabilidad socioemocional y relaciones sociales basadas en el respeto y la cooperación. Por ello utilizan al igual que en nuestra investigación el *Index for Inclusion* como herramienta para mejorar la inclusión y participación familiar. Esta investigación utiliza una metodología de revisión teórica y análisis de los tipos de participación, pero no incluye una investigación empírica.

A diferencia de la investigación de Calvo, Verdugo y Amor (2016), Luque Parra (2020), nos ofrece una visión más reflexiva pues muestra que las necesidades educativas

especiales que pueda necesitar un alumno o alumna no deben estar separadas de los derechos humanos pues no es una necesidad más sino un derecho que toda persona debería tener: acceso a una educación de calidad en la que todos sean partícipes del aprendizaje. El autor sugiere una educación inclusiva que se base en la equidad, respeto social y transformación de la escuela hacia un contexto más inclusivo. Todo esto invita a reflexionar sobre el papel de la familia en los centros y su participación son fundamentales para la formación de un contexto escolar inclusivo.

Con respecto a investigaciones más empíricas, Pascual Vich (2025) nos ofrece un estudio de caso múltiple en el tres familias nos exponen su testimonio acerca de la escolarización de sus hijos con discapacidad en diferentes modelos del sistema educativo a nivel nacional (España). Los resultados de dicho estudio nos presentan que sigue habiendo barreras que impiden la existencia de una verdadera inclusión como la falta de recursos, la estigmatización, la insuficiente formación del equipo docente o la marginación o exclusión social. Sin embargo, no todo son factores negativos, sino que existen también factores que contribuyen a la inclusión como es el pensamiento y actitud positiva de parte del equipo docente, uso de diversas herramientas y estrategias inclusivas y una buena comunicación entre los agentes de la comunidad educativa. También se resalta la importancia de la participación de la familia en el centro para mejorar el desarrollo educativo del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Al igual que el estudio anterior, el trabajo de del Rincón (2020) también es empírico y es importante puesto que nos expone el testimonio y el rol que desempeñaron las familias durante el confinamiento en casa debido al COVID-19 en el año 2020. El trabajo presenta experiencias reales, donde la autora presenta, que, a pesar de no estar en el sistema educativo formal, es decir, el colegio, las familias fueron los protagonistas del aprendizaje de sus hijos con Necesidades Educativas Especiales. La situación excepcional del COVID-19 mostró no solo los obstáculos del sistema educativo, sino la capacidad humana, más específicamente de las familias a adaptarse y mantener una estabilidad emocional de forma que se mantenga el aprendizaje del alumnado. Por todo ello, del Rincón (2020) defiende el papel activo que tienen las familias y su reconocimiento y valoración por su trabajo y actitud ante esta situación.

En conclusión, los estudios e investigaciones mencionadas anteriormente coinciden en la necesidad de continuar analizando la participación de las familias en los centros escolares de carácter inclusivo, en específico el estudio de casos ya que es donde verdaderamente

se conocen las experiencias de las familias y gracias a esta investigación también conocer los testimonios del equipo docente respecto a la actitud de las familias.

5. METODOLOGÍA

El proceso de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales es uno de los problemas de muchos centros escolares, aunque la legislación fomenta la equidad y aprendizaje de todo el alumnado en un mismo sistema educativo ordinario. Uno de los pilares fundamentales de este proceso es la participación de las familias que en colaboración con el equipo docente puede promover mejoras en la adaptación, aprendizaje y socialización del alumnado con necesidades educativas especiales. No obstante, en el ámbito práctico, esta colaboración no se realiza eficazmente, a causa de diversas barreras entre las que se encuentran la escasa comunicación, la diferente concepción del término implicación familiar o falta de formación de los agentes implicados.

Es necesario estudiar y analizar cómo se establecen y perciben las relaciones entre la escuela y la familia, así como reconocer actitudes, estrategias y herramientas que influyen en la inclusión educativa. La investigación surge de la necesidad de entender las relaciones entre los distintos agentes de la comunidad educativa, con el fin de ofrecer información relevante desde la que partir para mejorar las prácticas inclusivas. Esto se estudiará en el centro escolar Colegio Público Griseras de Tudela.

Las preguntas de investigación son:

- ¿Cuál es el rol que desempeñan las familias en el proceso de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en el Colegio Público Griseras de Tudela?
- ¿Qué relación y nivel de colaboración se determina entre familias y equipo docente en lo que respecta a la atención de los alumnos/as con necesidades educativas especiales?
- ¿Qué barreras o problemas detectan las familias y equipo profesional en cuanto a la colaboración eficaz para la inclusión?

- ¿Qué actitudes muestran ambos agentes de la comunidad educativa en relación con la inclusión y hacia su propia participación en dicho proceso?

Esta investigación está diseñada mediante un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y exploratorio, más concretamente es un estudio de casos múltiples del Colegio Público Griseras de Tudela. En específico se enfoca en el análisis de la implicación de las familias y docentes en el proceso de inclusión educativa de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. La elección de esta metodología está justificada en que posibilita indagar en las percepciones y experiencias reales de los participantes (Yin, 1989).

El colegio donde he realizado las prácticas se llama CPEIP Griseras y está ubicado en Tudela (Navarra), es un colegio público que ofrece Educación Infantil y Primaria, este colegio al estar ubicado en Navarra depende, por tanto, del Gobierno de Navarra. Esta ciudad tiene una población aproximada de 36.000 habitantes, la mayoría de ellos son nacidos aquí en España, pero es verdad el creciente número de extranjeros que van llegando de múltiples nacionalidades, entre ellas destacan Marruecos, y diferentes países de Latinoamérica.

El CPEIP Griseras funciona con cotutorías, es decir, la tutora/tutor de castellano del aula A, es la cotutora del aula B, y la tutora del aula B de inglés, es cotutora en A.

Se hace uso de la metodología de casos múltiples con el fin de comparar y analizar diversas experiencias en el marco de un mismo contexto institucional. Por ello, el estudio puede verse como un estudio de caso colectivo, debido a que se estudian varias perspectivas (familias y docentes) con el propósito de entender mejor una realidad más amplia.

La elección del número de participantes se justifica por el enfoque cualitativo del estudio, que prioriza la profundidad sobre la representatividad estadística.

El muestreo es intencional, seleccionando detenidamente a 4 familias cuyos hijos con necesidades educativas especiales están escolarizados en el Colegio Público Griseras de Tudela, así como el equipo docente y a sean tutores/as o cuidadores/as y docentes de apoyo que trabajen directamente con el alumnado. Los criterios de selección para ser incluidos en el estudio fueron: escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, la voluntariedad de las familias para participar y que los docentes cuestionados

trabajen con el alumnado en el curso actual (2024-2025). El número de participantes elegido se justifica por un enfoque cualitativo en el que tiene más prioridad a la profundidad que a la estadística.

Para recoger datos se utilizan cuestionarios mixtos que se ha diseñado especialmente para este estudio y se han implementado por separado a las familias y equipo docente participante. Este cuestionario está compuesto por:

- Preguntas cerradas, estructuradas en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. Estas preguntas recogen percepciones cuantificables dentro del ámbito cualitativo.
- Preguntas abiertas, que permiten a los participantes del cuestionario expresarse de forma libre y en la que pueden compartir opiniones, ofreciendo una información más profunda.

Los cuestionarios trabajan diferentes bloques temáticos como comunicación y colaboración familia - escuela, implicación familiar en el centro educativo, las barreras y dificultades encontradas en dicha colaboración, y la actitud de ambos agentes en el proceso de inclusión educativa. Se calcula que el tiempo de cumplimentación del cuestionario es de aproximadamente 15 minutos, siendo necesario la sinceridad en las respuestas para que los datos sean válidos.

Este estudio se rige por los principios éticos de la investigación educativa asegurando la confidencialidad, el anonimato y la voluntariedad de los participantes. Se ha informado verbalmente previamente al centro educativo y a las familias del objetivo de este Trabajo de Fin de Grado (TFG), así como el anonimato de los participantes y que el estudio no se realiza para estudiar casos individuales, sino para lograr una visión general que posibilite generar conclusiones académicas.

No se ha hecho entrega de un documento de consentimiento informado por escrito, debido a que el estudio no supone riesgos para los participantes y se ha considerado suficiente la aceptación verbal del centro y las familias. Igualmente, se ha trabajado conforme a los principios de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, y la dirección ética general de la Universidad de Valladolid (España, 2018).

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados que han sido obtenidos gracias a los cuestionarios realizados por separado tanto a las familias como al equipo docente del centro educativo en el segundo ciclo de Educación Infantil en un Colegio Público. Tanto el cuestionario dirigido a las familias como el cuestionario de los maestros han sido diseñados tanto con preguntas abiertas, de forma que se conozcan más los testimonios de ambas partes y así obtener una información más cualitativa, como con preguntas cerradas para obtener una información más cuantitativa acerca de la participación de los padres en el centro escolar en el ámbito inclusivo.

Globalmente, fueron encuestadas cuatro familias, cuyos hijos e hijas están escolarizados en las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente los niños y niñas son de 2º y 3º de Educación Infantil, que están presentes en las aulas generales pero que son atendidos individualmente con medidas de atención a la diversidad. En algunos casos, los cuestionarios fueron respondidos tanto por la madre como por el padre. Por otro lado, fue encuestado todo el equipo docente que trabaja directamente con los niños y niñas mencionados anteriormente, en total han sido 5 docentes las que han respondido y participado en los cuestionarios entre las que se encuentran las tutoras, las cuidadoras y docentes de apoyo. La recopilación de datos fue realizada durante la segunda mitad del mes de mayo y la primera mitad del mes de junio de 2025, mediante cuestionarios compartidos por correo electrónico y las respuestas son guardadas automáticamente asegurando el anonimato y privacidad de las respuestas.

Los cuestionarios están organizados a partir de 10 preguntas de respuesta cerrada y a continuación, 4 preguntas de respuesta abierta, lo que nos ofrece una valiosa información sobre las perspectivas que tienen ambas partes acerca de la participación familiar, las barreras que encuentran, la comunicación que tienen entre ambas partes y que podrían mejorar. Seguidamente, se muestran los resultados obtenidos separados por conjunto de participantes.

6.1 RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS A LAS FAMILIAS

En este punto se muestran los resultados conseguidos a través del cuestionario implementado a las familias de los niños y niñas de la escuela que presentan Necesidades Educativas Especiales. Como se ha mencionado anteriormente el cuestionario combina

tanto preguntas cerradas como abiertas para obtener una información más sólida y contar con datos cuantitativos como cualitativos sobre la propia conciencia que tiene la familia sobre su participación en la educación inclusiva. Las preguntas de respuesta cerrada son específicamente preguntas de escala del 1 al 5, en la que el 5 es totalmente de acuerdo y el 1 en desacuerdo. La exposición de resultados está dividida según bloques temáticos para facilitar la comprensión y posterior comparación entre familias y docentes.

6.1.1 Comunicación e información

En cuanto a la comunicación y la información que reciben las familias acerca del desarrollo educativo de sus hijos e hijas, los resultados expresan una valoración positiva en su mayoría. En una escala del 1 al 5, la mayoría de las respuestas se sitúan en los niveles superiores que demuestra que realmente existe una comunicación fluida entre ambas partes, pero se puede llegar a profundizar más gracias a la escala mencionada anteriormente. De igual forma, los datos recomiendan oportunidades de mejora.

Tal como se observa en el **Gráfico 1**, ante la afirmación “*Me siento informado/a sobre el proceso educativo de mi hijo/a*”, el 50 % de las familias declaró sentirse plenamente informadas, el 33,3 % manifestó estar bastante de acuerdo y un 16,7 % expresó una posición neutra. Aunque la mayoría valora positivamente la información recibida, el hecho de que una parte no se sienta completamente informada podría señalar diferencias en el acceso o en la calidad de la comunicación entre familias y centro.

Como se puede observar en el Gráfico 1, en cuanto a la afirmación “*Me siento informado sobre el proceso educativo de mi hijo/a*”, el 50% de las familias consideran sentirse plenamente informados, el 33,3% también declaró estar bastante de acuerdo sobre la información recibida, mientras que el 16,7% expresó una posición neutral. A pesar de que en su mayoría las familias aprecian positivamente la información que reciben, el simple hecho de que una cierta parte no se sienta informada podría indicar diferencias en el acceso o nivel de comunicación entre familias y equipo profesional.

Me siento informado/a sobre el proceso educativo de mi hijo/a

6 respuestas

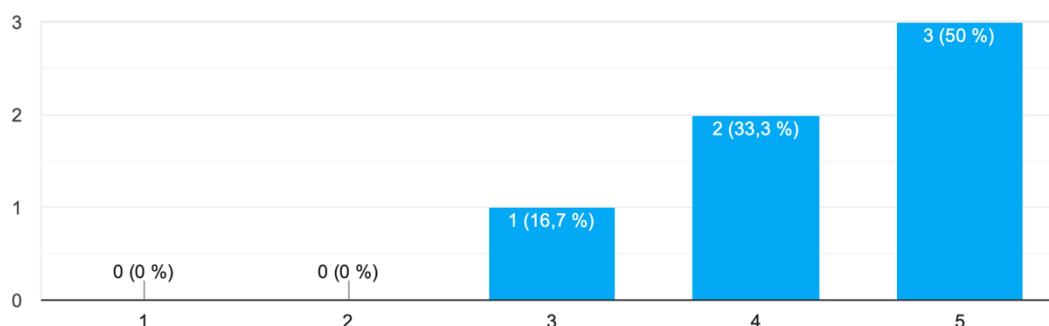


Gráfico 1: Información que reciben las familias sobre el desarrollo educativo de sus hijos. Elaboración Propia.

En lo que respecta a la percepción de una educación fluida y respetuosa procedente de la escuela (Gráfico 2), el 33,3% de las familias está totalmente de acuerdo con que la escuela ofrece una educación respetuosa, el 50% está bastante de acuerdo, mientras que el 16,7% de las familias expresa una posición neutral. Los resultados proponen que generalmente se considera que el clima escolar es adecuado, sin embargo, existe una parte que se puede fortalecer esta percepción en su totalidad.

La escuela mantiene una educación fluida y respetuosa

6 respuestas

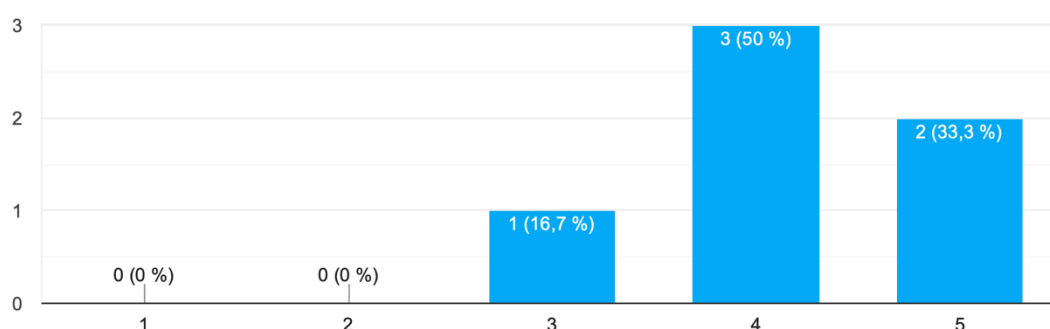


Gráfico 2: Educación fluida y respetuosa ofrecida por la escuela. Elaboración propia.

Con respecto a la formación u orientación recibida por la familia para trabajar con sus hijos desde casa (Gráfico 3), el 16,7% está totalmente de acuerdo, el 66,7% se muestra bastante de acuerdo, y el 16,7% se manifiesta desacuerdo. Esto refleja que, a pesar de que en su mayoría las familias se sienten acompañados por el equipo profesional, hay una

pequeña parte que percibe una orientación y formación escasa, que puede influir de forma negativa en la implicación escolar.

Recibo orientación o formación sobre cómo apoyar a mi hijo/a en casa.

6 respuestas

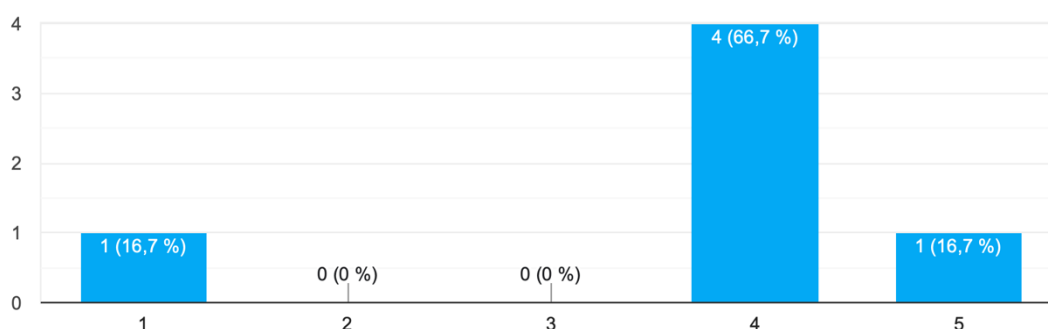


Gráfico 3: Orientación y formación ofrecida por la escuela. Elaboración propia.

Sobre la comunicación acerca de la comunicación de las preocupaciones o sugerencias que la familia puede comentar a la escuela (Gráfico 4), un 83,3 % de las familias señalo estar totalmente de acuerdo en que pueden hablar libremente con la escuela, a diferencia que un 16,7% mostró una postura neutral. Esto indica la gran apertura a la comunicación por parte del centro, sin embargo, es necesario garantizar que todas las familias sean escuchadas en sus demandas.

Puedo expresar fácilmente mis preocupaciones o sugerencias a los profesionales del centro.

6 respuestas

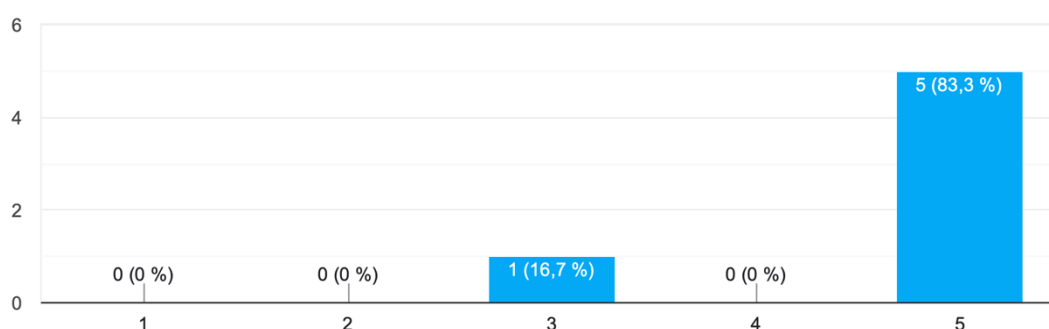


Gráfico 4: Comunicación de preocupaciones y sugerencias por parte de las familias. Elaboración propia.

Algunas familias se mostraron satisfechas con el nivel de apoyo actual (“Estoy satisfecho con el nivel de apoyo”), mientras que otras expresaron el deseo de recibir “respaldo y formación” más específica. Asimismo, hubo comentarios críticos, como el de una familia

que indicó que la atención se encuentra “centrada en soluciones, no en problemas”, y otra que manifestó la necesidad de “más tutorías personales entre familia y equipo docente”.

Por último, en relación con las preguntas abiertas sobre la comunicación e información, se realizaron dos cuestiones: “¿*Qué tipo de apoyo les gustaría recibir por parte de la escuela?*” y “¿*Cómo describirían la comunicación y relación entre el centro y las familias?*”. Las respuestas han sido muy variadas. Ciertas familias se manifestaron satisfechas con el apoyo que ya reciben (“estoy satisfecho con el nivel de apoyo”), por el contrario, otros les gustaría recibir una formación más específica “respaldo y formación”. Igualmente, hubo una respuesta crítica sobre que no están satisfechos con el apoyo que reciben “centrado en soluciones no en problemas” y otra que manifestó la “necesidad de más tutorías personales entre familia y equipo docente”.

En relación con la colaboración entre la escuela y la familia que estás últimas describen como positiva “Es una buena colaboración, sincera, abierta, responsable y poniendo al niño en el foco”. Aunque, hay también testimonios negativos, como una familia que comenta: “Siento que no recibo lo mismo cuando yo hago las peticiones y me falta información sobre mi hijo en el entorno escolar”. Esto muestra que los vínculos existentes entre ambos agentes son sólidos, sin embargo, sigue habiendo desigualdades que se pueden abordar desde una perspectiva de mejora.

6.1.2 Participación Familiar

Con respecto a la participación de las familias, se han realizado varias cuestiones a través de una escala de Likert del 1 al 5, , siendo 5 “totalmente de acuerdo” y 1 “totalmente en desacuerdo”. Estas cuestiones buscan identificar el nivel de implicación de las familias en el centro educativo.

En general, los resultados obtenidos expresan una alta implicación por parte de las familias en las actividades del centro. Particularmente, respecto al pensamiento que tienen las familias sobre la valoración de su participación en la escuela, el 66,7% expresó estar totalmente de acuerdo y el 33,3% expresó estar bastante de acuerdo, tal y como se puede ver en el Gráfico 5.

Percibo que mi participación es valorada por el centro educativo.

6 respuestas

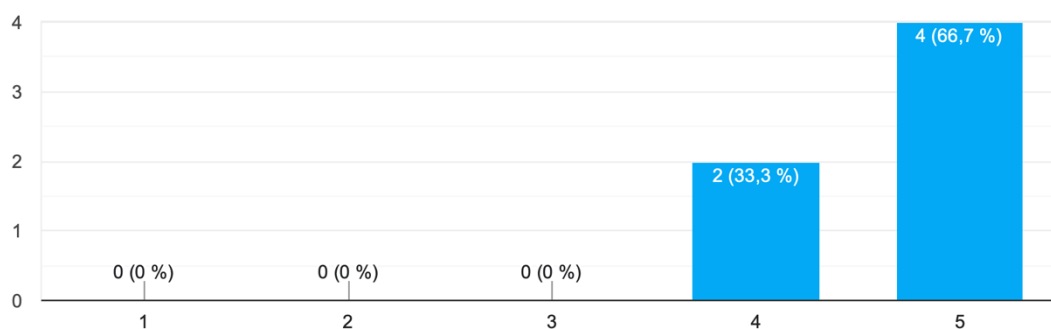


Gráfico 5: Valoración de la participación de la familia en la escuela. Elaboración Propia.

En cuanto a la asistencia a reuniones y actividades, los datos obtenidos en el Gráfico 6 muestran que el 83,3% de las familias señalo asistir y participar siempre que se les invita, mientras que un 16,7% muestro estar en parte en desacuerdo, lo que supone que existe una participación limitada.

Participo de forma activa en reuniones escolares y actividades cuando se me invita.

6 respuestas

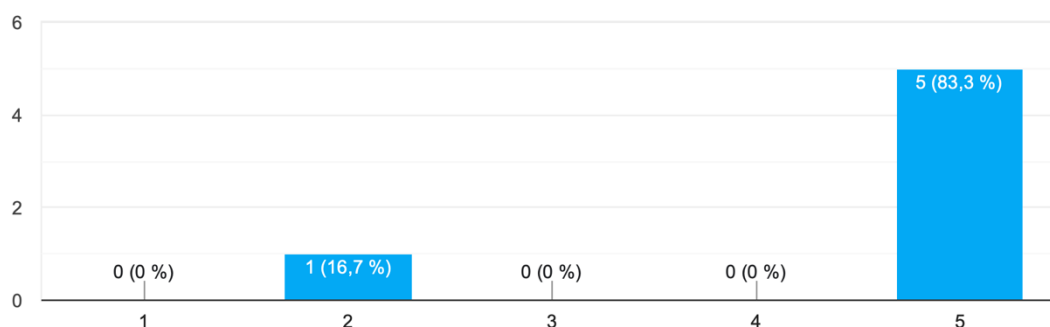


Gráfico 6: Participación de la familia en reuniones y actividades. Elaboración Propia.

En lo referente a la colaboración con el centro educativo por parte de las familias en el diseño de adaptaciones curriculares y su seguimiento, los resultados obtenidos fueron muy diversos. Tal y como se aprecia en el Gráfico 7, sólo el 16,7% expresó estar totalmente de acuerdo con participar en dicho proceso, igualmente otro 16,7% de las familias mostró estar bastante de acuerdo. Un 33,3% señalo una postura neutral y el 33,4% restante mostró algún grado de desacuerdo (entre bastante y totalmente). Esto evidencia que las familias se implican en menor medida en lo que respecta a aspectos pedagógicos y colaborativos del proceso educativo.

Colaboro con la escuela en el diseño o seguimiento de adaptaciones curriculares.

6 respuestas

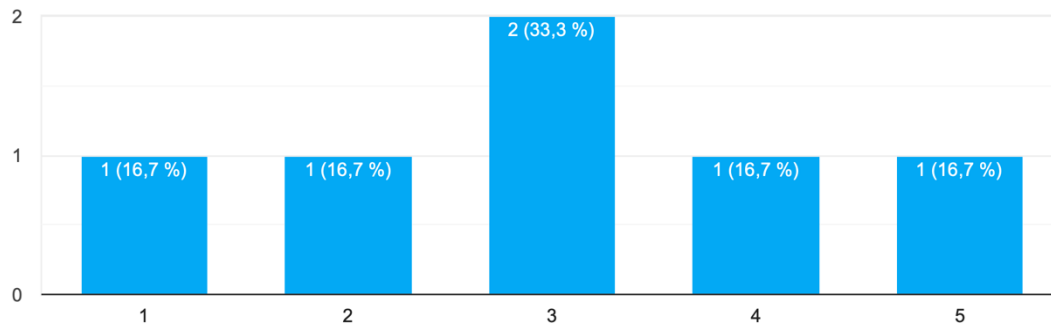


Gráfico 7: Colaboración en el diseño y seguimiento de las adaptaciones curriculares.
Elaboración Propia.

Además de las preguntas de respuesta cerrada, también se hicieron preguntas de respuesta abierta sobre la participación en diferentes aspectos de la familia en la escuela, las cuales son: ¿Qué hacen en casa o fuera del aula para apoyar a sus hijos en lo relacionado con la inclusión?, y ¿Qué barreras o dificultades han encontrado para participar en el centro?

En primer lugar, tres de ellos manifiestan que lo que hacen es estar en contacto con sus compañeros fuera del aula ya sea en parques, en cumpleaños o en otras casas “Intentar que pase tiempo con sus iguales fuera del colegio”. Otros exponen que tienen mucha comunicación con sus hijos “tener una comunicación fluida” y por último otro comenta que le da ayuda emocional para enfrentarse a la realidad “darle soporte emocional para poder enfrentarse a lo que ocurre en el exterior”.

Por otro lado, las barreras o dificultades que han encontrado para participar, las familias han expuesto que no cuentan con el tiempo suficiente para poder participar “falta de tiempo”, otras que no reciben respuesta por parte de los docentes sobre sus preguntas o peticiones “no siempre recibo respuesta a las dudas que tengo, las consultas o peticiones que hago”, otras no tienen dificultades “ninguna”, y por último comenta la falta de tutorías “Pocas tutorías”.

Estas diferencias entre una mayor participación en actividades y una falta de implicación en los procesos pedagógicos pone de manifiesto un elemento clave: la participación de la familia acostumbra a ser más activa en eventos particulares que en la toma de decisiones del proceso educativo de sus hijos/as. Este contraste requiere un análisis individual, debido a que una colaboración efectiva en la inclusión educativa precisa una

responsabilidad e involucración conjunta en todos los niveles educativos, ya sean pedagógicos u organizativos.

6.1.3 Percepción sobre la inclusión y Atención Educativa

En lo que se refiere a la percepción que tienen las familias sobre la inclusión educativa y la atención que sus hijos reciben en el centro, la mayoría expresa una evaluación positiva. Esto se percibe en los siguientes gráficos en los que aparecen los resultados en una escala de Likert del 1 al 5 (siendo 5 totalmente de acuerdo y 1 totalmente desacuerdo) implementada a diferentes afirmaciones que tienen relación con la inclusión y atención académica.

En relación con la integración de sus hijos en el aula, el Gráfico 8 indica que el 50% de las familias está totalmente de acuerdo con que sus hijos están totalmente integrados, el 33,3% está bastante de acuerdo, en cambio el 16,7% expresa estar totalmente desacuerdo. A pesar de que un porcentaje mayor de las familias indica tener una percepción positiva, se encuentra un pequeño porcentaje que muestra que no todas las vivencias familiares son iguales, lo cual requiere mayor atención.

Pienso que mi hijo/a está bien integrado/a en su aula.

6 respuestas

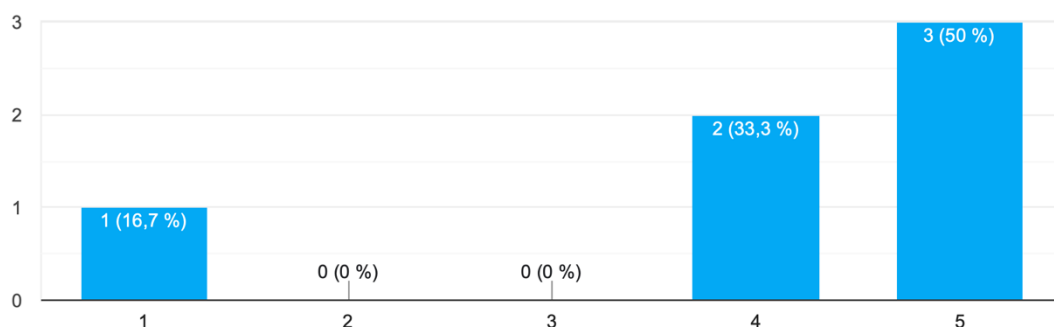


Gráfico 8: Percepción de las familias sobre la integración de sus hijos en las aulas.
Elaboración Propia.

En lo que respecta al trabajo del equipo docente y la atención educativa individualizada, el Gráfico 9 expresa que el 83,3% de las familias perciben que sus hijos están adecuadamente atendidos y respeta a sus necesidades y las comprenden. Sin embargo,

16,7% está totalmente en desacuerdo con la afirmación mencionada. Esto es un indicador de que debería mejorar la respuesta educativa personalizada, sobre todo en lo que respecta al diálogo y colaboración.

Percibo que los maestros/as comprenden y atienden adecuadamente las necesidades de mi hijo/a.

6 respuestas

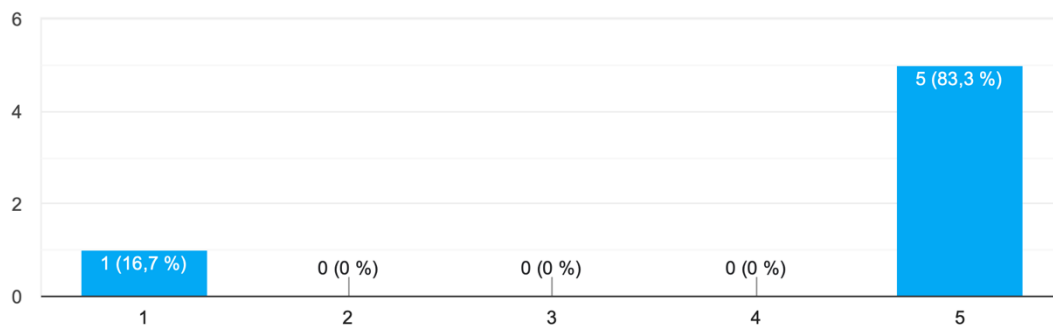


Gráfico 9: Pensamiento de las familias sobre la comprensión y trabajo adecuado de las maestras con sus hijos.

Por último, acerca de la implicación familiar en el proceso de inclusión educativa, el Gráfico 10 pone en manifiesto que un 100% de los familiares está totalmente de acuerdo con la afirmación de que la implicación familiar mejora la inclusión de sus hijos en el centro escolar. Ahora bien, esto debe ser analizado, puesto que, la perspectiva de las familias es positiva, hay que estudiar cómo el equipo docente percibe esta implicación.

Creo que la implicación familiar mejora la inclusión escolar.

6 respuestas

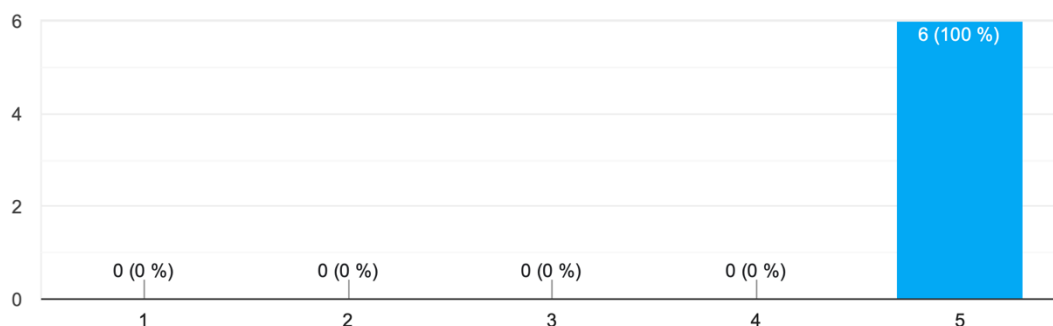


Gráfico 10: Implicación familiar mejora la inclusión escolar. Elaboración Propia.

En conclusión, los datos obtenidos por medio de los cuestionarios implementados a las familias expresan, en su mayor parte, una evaluación positiva en lo que respecta a la comunicación con el centro, la implicación en actividades puntuales y la visión de

pensamiento sobre la inclusión educativa. Sin embargo, también existen partes que requieren de cierta mejora, sobre todo en lo relacionado con la formación recibida por la familia para trabajar con sus hijos desde casa y su implicación en los procesos pedagógicos. Las diferencias en las respuestas por parte de las familias apuntan que es necesario enriquecer procedimientos de colaboración y diálogo entre las familias y las escuelas.

6.2 RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS A LOS DOCENTES

En este apartado aparecen los resultados que se han conseguido a través de los cuestionarios realizados por el equipo docente que ha estado trabajando directamente con los niños y niñas de las familias encuestadas que tienen necesidades educativas especiales. Al igual que los cuestionarios de las familias, los cuestionarios del equipo docente también están formados tanto con preguntas abiertas como con preguntas cerradas para obtener datos contundentes que ofrezcan información cuantitativa como cualitativa sobre el pensamiento que tienen los docentes sobre la participación de las familias en el ámbito inclusivo. Las preguntas de respuesta cerrada son de respuesta en escala, concretamente del 1 al 5, donde 5 es totalmente de acuerdo y 1 totalmente desacuerdo. La presentación de resultados está segmentada según bloques temáticos para facilitar la lectura y comprensión, además de la posterior comparación entre respuestas de familias y de docentes.

6.2.1 Comunicación y colaboración familia-escuela

La comunicación y colaboración entre la familia y la escuela es un pilar fundamental en el ámbito inclusivo. En esta línea, la mayoría de los docentes que han participado en los cuestionarios sostienen que existe una comunicación bidireccional funcional y evalúa de forma positiva la participación de las familias en el ámbito educativo del alumnado con necesidades educativas especiales. Seguidamente, esto se va a detallar las respuestas recogidas en los cuestionarios, tanto abiertas como cerradas.

En relación con la cuestión sobre la comunicación regular con las familias del alumnado con necesidades educativas especiales (Gráfico 11), un 60% del profesorado expresó estar totalmente de acuerdo con la afirmación "me comunico regularmente con las familias",

por el contrario, el 20% reveló estar bastante de acuerdo y otro 20% mostró una postura neutral. A pesar de que, en su mayoría la valoración es positiva, existe una pequeña proporción que no se muestra posicionada de forma clara, por lo que puede evidenciar diferencias en los niveles de implicación, posiblemente relacionado al papel que tiene cada docente o la carga de trabajo en el centro.

Me comunico regularmente con las familias de alumnos/as con NEE.

5 respuestas

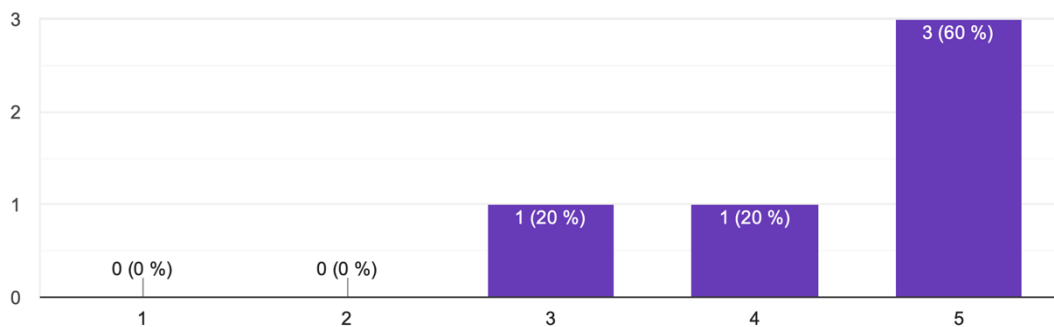


Gráfico 11: Comunicación regular de los docentes con la familia. Elaboración Propia.

El Gráfico 12 proporciona información sobre la coordinación entre el equipo docente y de orientación con las familias. El 40% piensa que la coordinación existente es total, otro 40% está bastante de acuerdo y un 20% se muestra neutral. Aunque un alto nivel de coordinación es mayoritario, estos resultados pueden significar que no todos los agentes de la comunidad educativa presentan un mismo nivel de articulación, lo que podría influir de forma negativa en el seguimiento individual del alumnado.

Hay una coordinación efectiva entre el profesorado y los equipos de orientación en relación con las familias.

5 respuestas

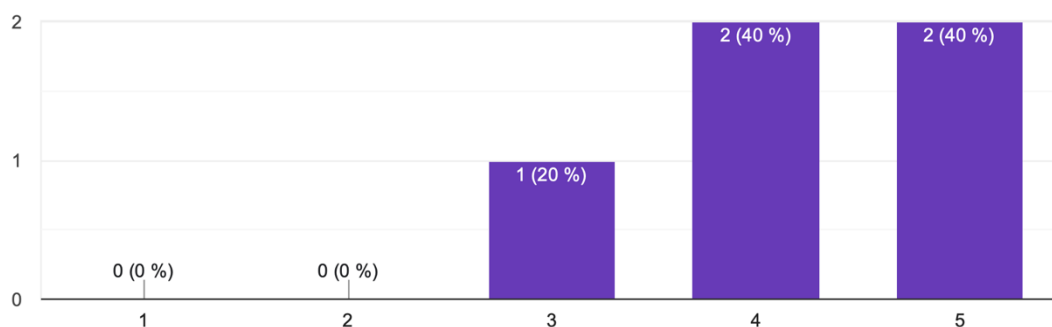


Gráfico 12: Coordinación entre equipo docente y de orientación con las familias. Elaboración Propia.

En cuanto al efecto de la colaboración entre la escuela y la familia en el desarrollo académico y emocional de los niños y niñas (Gráfico 13), un 80% de los docentes está totalmente de acuerdo con que una buena colaboración entre ambas partes mejora el rendimiento y bienestar, otro 20% también mostró una valoración positiva. Este alto grado de coincidencia refuerza la idea de establecer relaciones entre el centro educativo y las familias basado en la confianza y apoyo mutuo.

El trabajo en colaboración con la familia mejora el rendimiento y bienestar del alumno/a.

5 respuestas

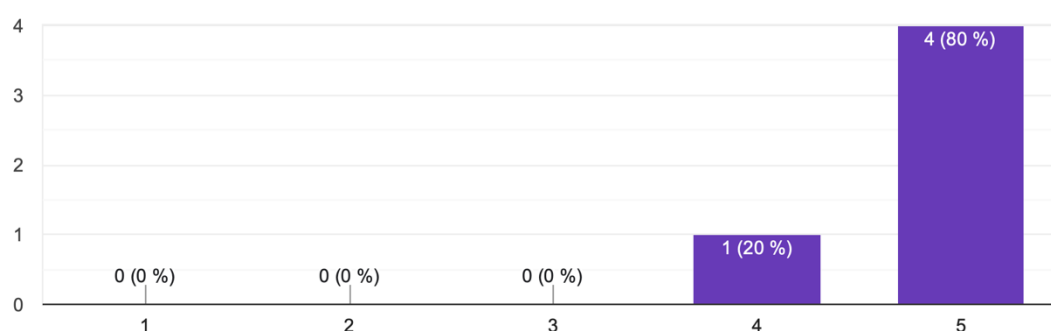


Gráfico 13: Perspectiva de los docentes sobre la mejora del rendimiento gracias a la coordinación entre docentes y las familias. Elaboración Propia.

Con mayor claridad, el Gráfico 14 indica que el 100% del equipo profesional encuestado concuerda que la colaboración entre la familia y escuela es fundamental para alcanzar una inclusión real. Esta conformidad absoluta, pone de manifiesto un alto sentido de responsabilidad profesional sobre la necesidad de colaborar, aunque se requiere un análisis sobre si esto se lleva a la práctica cotidiana.

Pienso que la colaboración familia-escuela es fundamental para una inclusión real.

5 respuestas

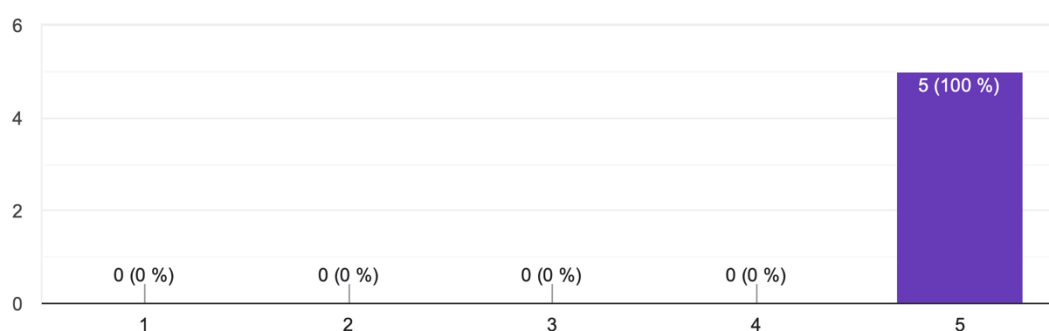


Gráfico 14: Pensamiento de los docentes sobre la importancia de una coordinación entre familia y escuela para lograr una total inclusión. Elaboración Propia.

Además de las respuestas cerradas, se recogieron datos de respuestas abiertas conseguidas a través de las siguientes preguntas: “¿Qué estrategias utiliza usted para favorecer la participación de las familias en el proceso de inclusión? y ¿Qué buenas prácticas ha observado o implementado en la colaboración familia escuela?”.

En primer lugar, las estrategias recibidas son en su mayoría la comunicación e información regular con la familia, facilitación de información sobre las actividades y dotación de recursos para la familia. Un ejemplo, es el testimonio de un docente que intenta “dar todo tipo de información acerca de las actividades que se van a realizar, para que las realicen en casa”.

De igual forma, se resalta la invitación a los familiares a implicarse en las actividades programadas dentro del aula para favorecer su participación: " Invitarles a venir al aula a participar y en caso de ser necesario para ver cómo trabajamos con el alumno/a". Esta estrategia, basada en la participación directa en el centro escolar, está evaluada como una forma eficaz de promover la corresponsabilidad.

No obstante, también surgen respuestas que expresan barreras o limitaciones en la práctica docente. Una de ellas expone que no utiliza estrategias específicas porque su papel como especialista ya requiere comunicación y asesoramiento a las familias. “No utilizo estrategias per se, como especialista es parte de mi trabajo al comunicarme con las familias y asesorarlas en ciertos procesos”. Esto invita a reflexionar el papel que tiene cada docente y su carga de trabajo y como esto puede afectar a la percepción de la colaboración.

Para terminar, se indican procesos institucionales como las reuniones periódicas de los docentes para acordar la forma de actuación, lo que favorece la coherencia del proceso inclusivo: “Las sesiones periódicas en las que se reúne todo el equipo docente para llegar a acuerdos para seguir una línea de actuación común entre todos los agentes que intervienen en la formación de los niños y niñas.

6.2.2 Participación familiar en el centro educativo

En cuanto a la perspectiva que tienen los docentes sobre la participación de las familias en el ámbito de inclusión educativa, los datos obtenidos muestran una gran dispersión en los resultados. En una escala de evaluación (1 al 5), donde 5 “totalmente de acuerdo” y 1 “totalmente desacuerdo”, se contemplan diferencias en la percepción de la participación de las familias.

Un ejemplo de ello es, según el Gráfico 15, un 60% valora estar en algún grado de acuerdo en que las familias se implican activamente en el proceso de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, sin embargo, el 40% restante indica estar bastante en desacuerdo con la afirmación comentada anteriormente. Estas discrepancias pueden señalar diferencias en las vivencias experimentadas por el equipo docente, afectado por el nivel de participación de cada familia y las necesidades de cada alumnado.

Las familias participan activamente en el proceso educativo de los alumnos/as con NEE.

5 respuestas

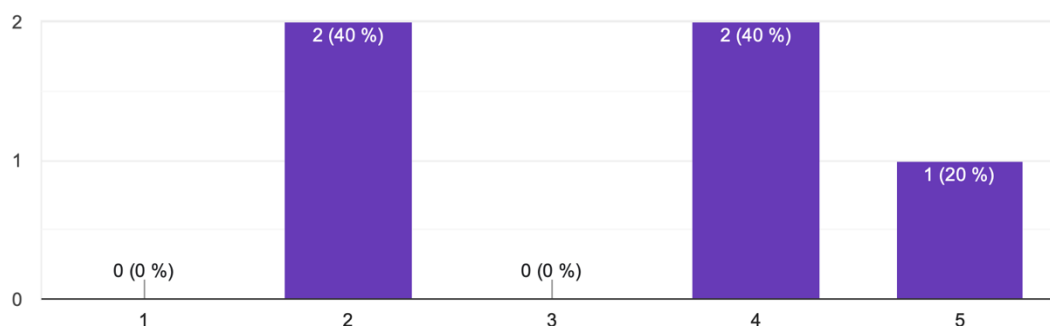


Gráfico 15: Participación de las familias en la escuela según docentes. Elaboración propia.

En relación con el interés y disposición para colaborar con el centro que tienen las familias, los resultados del Gráfico 16 evidencian las respuestas anteriores: un 40% del equipo docente expresa que existe una escasa motivación por parte de las familias, mientras solamente un 40% se muestra en un grado de acuerdo (dividido en “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”) con percibir una conducta colaborativa. El 20% restante se mantiene en una postura neutral. Esto lleva a pensar que, aunque un porcentaje

de las familias estén interesadas y comprometidas e implicadas con el colegio, una pequeña parte significativa crea limitaciones y barreras para implicarse en el centro.

Las familias muestran interés y disposición para colaborar con el centro.

5 respuestas

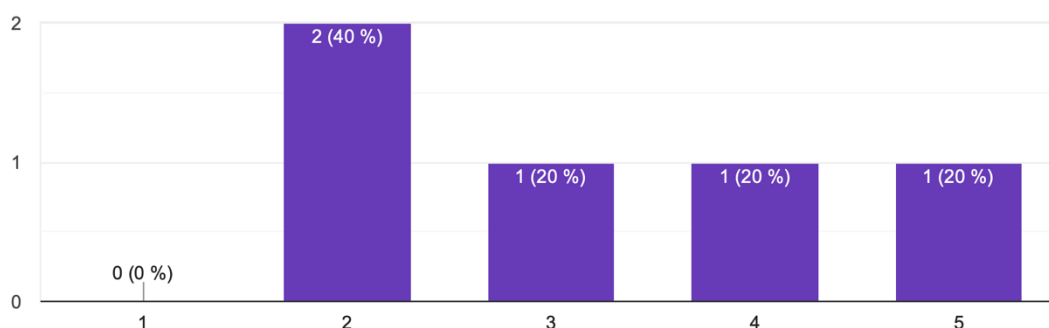


Gráfico 16: Interés y disposición de las familias para participar en el centro según los docentes. Elaboración propia.

Acerca del respeto y entendimiento de las adaptaciones curriculares o las decisiones pedagógicas, tal y como se observa en el Gráfico 17, una gran parte del equipo profesional (80%) observa que las familias respetan las decisiones y adaptaciones, lo que tiene relación con datos anteriores, y otro 20% indica una postura neutra. Este resultado puede ser visto como un indicador de confianza en los docentes, una vez terminada la comunicación.

Las familias entienden y respetan las adaptaciones o decisiones pedagógicas.

5 respuestas

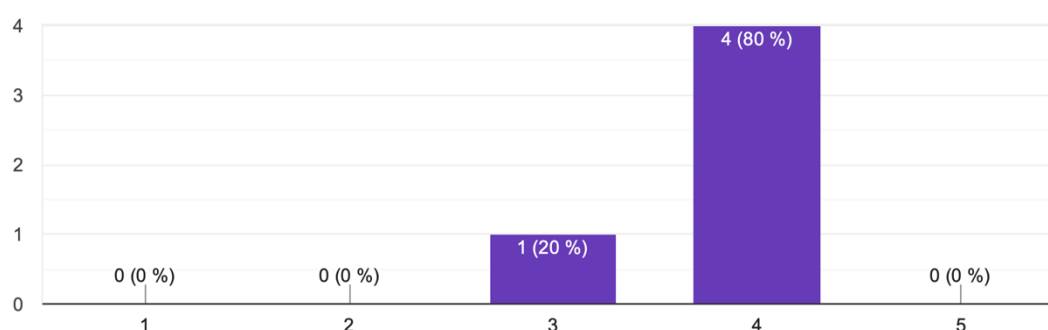


Gráfico 17: Pensamiento de los maestros sobre el respeto y entendimiento de las decisiones escolares por parte de las familias. Elaboración propia.

Sobre las barreras que puedan dificultar la participación familiar en el centro educativo, el Gráfico 18 expone que el 60% de los maestros piensa que las familias tienen dificultades sociales, económicas o emocionales, y el otro 40% no se expone en una

postura neutra. Este dato junto con los datos anteriores plantea que la escasa participación e implicación puede no deberse a una falta de interés, sino que puede deberse a factores estructurales y personales que deben tenerse en cuenta al planificar las estrategias y herramientas utilizadas.

En general, las familias de alumnos/as con NEE enfrentan barreras sociales, emocionales o económicas que afectan su implicación.

5 respuestas

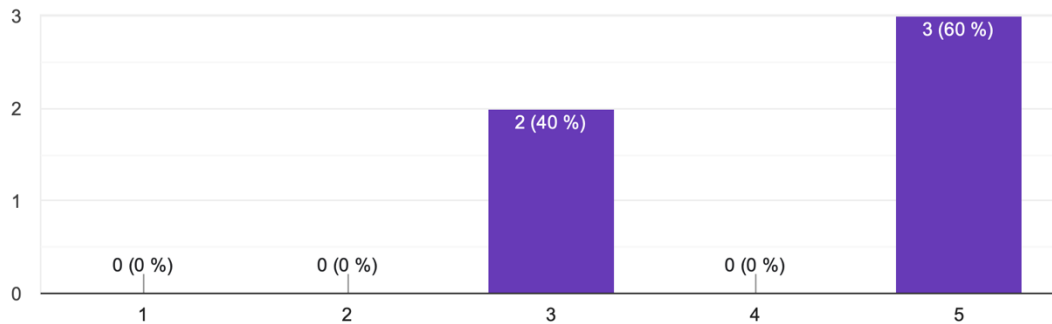


Gráfico 18: Familias tienen barreras o dificultades para participar en el centro educativo según docentes. Elaboración propia.

También se realizó una pregunta de respuesta abierta que proporciona datos cualitativos para mejorar y complementar el análisis. La pregunta fue: ¿Qué barreras suele encontrar en la colaboración con las familias?

Las respuestas reconocen diversas barreras entre las que encuentran: la falta de asimilación de los diagnósticos de su hijo/a que puede traducirse en un rechazo a la colaboración (“Muchas familias no asumen el diagnóstico de su hijo, por lo que suelen tener cierto rechazo a participar porque no quieren ver y/o asumirlo”); la falta de valoración de los primeros años escolares (“hay familias que no dan importancia a la Educación Infantil y eso hace que no se animen a participar más en las actividades propuestas por las maestras”) y la falta de recursos materiales y de tiempo (“falta de recursos y de tiempo para poder apoyar a su hijo/a fuera del aula). Los datos obtenidos pueden identificar diferentes categorías en las que pueden organizarse las barreras: barreras emocionales (rechazo al diagnóstico) y barreras socioeconómicas (falta de tiempo y de recursos).

6.2.3 Capacitación docente y apoyos institucionales

En lo que respecta a la preparación que tiene el equipo docente para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales y los protocolos del centro, se han realizado

cuestionarios de escala de respuesta del 1 al 5, donde 5 es totalmente de acuerdo y 1 es totalmente en desacuerdo. En general, las respuestas muestran una perspectiva positiva sobre sus capacidades para atender al alumnado. Igualmente, se necesita un análisis más crítico, puesto que el equipo docente considere que está capacitado no significa que la puesta en práctica sea efectiva o verdaderamente inclusiva.

En relación con la capacidad que tienen los docentes y los recursos de los que disponen para trabajar con las familias sobre como trabajar desde el hogar, los datos obtenidos del Gráfico 19 exponen que un 20% de los docentes se consideran plenamente preparados, capacitados y con las herramientas necesarias, mientras que un 80% indica estar bastante de acuerdo con dicha afirmación. Estos resultados muestran una capacitación generalizada, aunque sin estar en los niveles óptimos. Se podría indagar en si la capacitación que tienen los docentes es por formación, por experiencia o por recursos concretos que proporciona el centro educativo.

Me siento capacitado/a y con las herramientas adecuadas para orientar a las familias sobre cómo apoyar desde casa.

5 respuestas

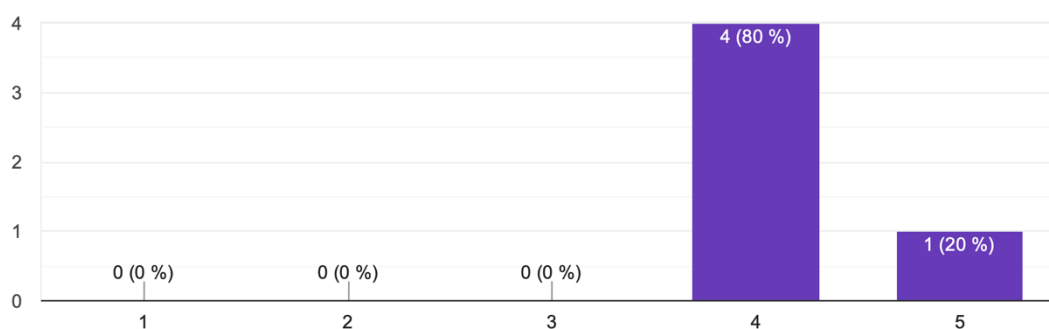


Gráfico 19: Capacidad de los docentes y recursos necesarios para orientar a los familiares.
Elaboración propia.

En cuanto a la presencia de estrategias o protocolos institucional en el centro para promover la implicación familiar, el Gráfico 20 muestra un 100% de los docentes encuestados está bastante de acuerdo con que el centro está dotado de protocolos y estrategias. A pesar de que los resultados parecen positivos, el porcentaje de estar de acuerdo no indica necesariamente la puesta en práctica eficaz o la implementación real de las estrategias y protocolos.

El centro cuenta con protocolos o estrategias para fomentar la participación familiar.

5 respuestas

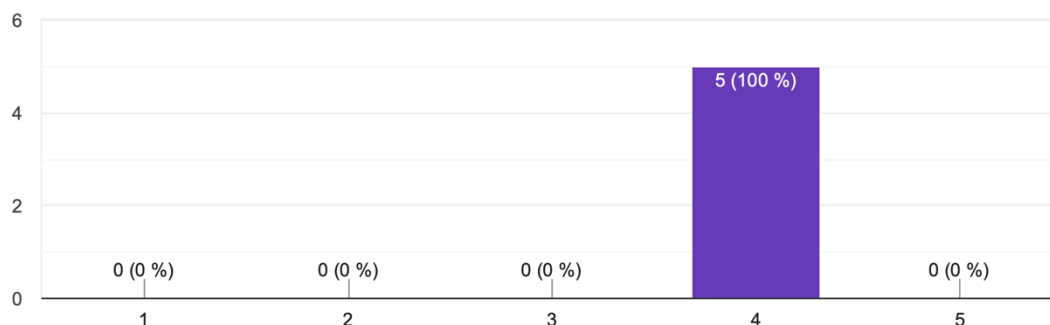


Gráfico 20: Pensamiento de los docentes sobre si el centro cuenta con protocolos y estrategias para el fomento de la participación familiar. Elaboración propia.

Para complementar, se añadió una cuestión de respuesta abierta para estudiar la perspectiva de los docentes sobre lo que necesitan las familias en lo que respecta al apoyo. La pregunta es: ¿Qué tipo de apoyo cree que necesitan las familias para implicarse más? Las respuestas han sido muy variadas y manifiestan demandas que superan a las funciones del centro. Ciertos docentes hablan de la necesidad de “orientación y aprendizaje”, “apoyo emocional” o “información sobre lo que sucede a sus hijos e hijas”, en cambio, otros indicaron la falta de servicios como “psicólogo, aunque eso no está en manos del colegio”. También, se resalta la relevancia de estar en contacto continuo con los familiares sobre lo que ocurre en el centro, como herramienta para favorecer su participación: “en cuanto ven que las estrategias que se utilizan en el centro funcionan, comienzan a implicarse más”.

El profesorado valora positivamente la colaboración con las familias y reconoce su importancia en la inclusión educativa. No obstante, existen diferencias en la implicación de las familias, condicionadas por barreras personales y socioeconómicas. Aunque los docentes se sienten en general capacitados y los centros cuentan con protocolos, su aplicación práctica puede ser limitada.

El equipo docente evalúa de forma positiva la colaboración con los familiares y admite su relevancia en el proceso de inclusión educativa. Sin embargo, existen discrepancias en el nivel de participación de las familias, determinada por las barreras y dificultades personales y socioeconómicas. A pesar de que, los docentes se perciben a ellos mismos capacitados y la institución cuenta con protocolos, su puesta en práctica puede ser escasa.

7. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN

Este estudio de casos, como se ha observado anteriormente, se han realizado por separado cuestionarios a familias y al equipo docente tanto con preguntas de respuesta cerrada como de respuesta abierta lo que nos permite comparar de forma directa las perspectivas desde ambas partes, junto a las experiencias y evaluación tanto de familia como docentes acerca del rol de las familias en el desarrollo educativo del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el segundo y tercer curso de Educación Infantil. Este contraste entre ambas partes de la comunidad educativa no solo permite obtener información cuantitativa para facilitar la comparación, sino que también incluye experiencias reales que contribuyen a entender cómo se trata la inclusión desde ambas perspectivas.

A lo largo de este análisis y comparación, los datos obtenidos se respaldan en la información que proviene del marco teórico, por lo que se incluyen citas de diversos autores que han estudiado diferentes aspectos de este campo de estudio como la relación familia-escuela, la educación inclusiva y las Necesidades Educativas Especiales.

7.1 COMUNICACIÓN Y COORDINACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Un elemento clave para poder lograr una educación inclusiva es la coordinación y comunicación continua entre todos los miembros que componen la comunidad educativa. Este estudio está especialmente centrado en la relación existente entre las familias y los docentes, un lazo fundamental para favorecer la participación y el crecimiento global del alumnado con necesidades educativas especiales.

La guía *Index for Inclusion* diseñada por Booth y Ainscow (2015) y la revisión teórica expuesta por Gimeno Gimeno (2023) defienden que una verdadera inclusión necesita poner en valor y reconocer la participación de todos los agentes que se encuentran involucrados en el proceso educativo de los alumnos/as. Las familias al igual que los docentes evalúan positivamente la presencia de comunicación entre ellos, no obstante, los resultados expresan diferencias importantes en cómo se percibe la comunicación y como se experimenta.

En cuanto a los términos cuantitativos, la mayoría de las familias expresan que son escuchadas por el centro educativo (83,3%) ya que pueden expresar sus preocupaciones

o dudas cuando es necesario, lo cual indica una percepción de apertura y accesibilidad por parte del centro. Aun así, solo un 60% del equipo docente, expresa que se comunica continuamente con las familias sobre el proceso educativo de sus hijos/as. Esta discrepancia de porcentaje pone de manifiesto la existencia de una brecha en la continuidad, profundidad y propósito de la comunicación. Al tiempo que las familias valoran en mayor medida el sentirse escuchadas y apoyadas, el profesorado pone en relevancia la coordinación como herramienta para favorecer el rendimiento académico. Esto propone que, a pesar de que ambas partes dan importancia al diálogo, sus objetivos, expectativas y prácticas no siempre coinciden.

Estas diferencias se manifiestan de forma más clara en las cuestiones de respuesta abierta. Por una parte, ciertas familias valoran que la comunicación es escasa, insuficiente o poco individualizada. Por otra parte, el equipo docente expone barreras recurrentes como el rechazo al diagnóstico de algunas familias o la oposición a trabajar de forma conjunta en algunas partes de la intervención. Por ello, no solo hay discrepancias en la frecuencia de la comunicación sino también en la calidad y profundidad de las interacciones.

A partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner (Pérez Fernández, 2004), estas diferencias respecto a las perspectivas de pensamiento se ven representadas en las tensiones que se generan dentro del mesosistema, donde las relaciones entre el microsistema familiar y escolar no están muy equilibradas. Cuando esta relación es negativa, el alumno puede verse perjudicado en su proceso académico como en la estabilidad emocional, puesto que no recibe mensajes coherentes por ambas partes al ser contradictorios. Aquí, el centro tiene un rol de intermediación esencial: debe jugar el papel de puente entre el contexto familiar y escolar, favoreciendo la comprensión mutua y estimulando una comunicación basada en el respeto, continuidad y que sea en ambos sentidos.

A partir de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, se pueden clasificar los modelos comunicativos en dos áreas predominantes: una más formal e institucional, que engloba a los docentes y otra más emocional, que es el que solicitan las familias. Estas diferencias exponen una incongruencia en los tipos de comunicación: el profesorado se centra en lo relacionado a lo académico y utiliza vías oficiales (reuniones, tutorías informes...), las familias necesitan que las interacciones sean más cercanas y frecuentes, de forma que facilite la participación no solo en el seguimiento, sino también en la estabilidad a nivel general del alumnado.

Desde mi perspectiva como futuro docente de Educación Infantil, considero que es necesaria una comunicación bidireccional para conseguir una buena actitud por ambas partes y así favorecer a la participación de las familias en el centro educativo. Esta comunicación debe tener como características principales que sea cercana y continua y que no solo sea con fines informativos sino donde tanto familias como docentes puedan tener una relación con compromiso emocional. Por otro lado, gracias a mi experiencia en el centro, puedo destacar que hay una mayor intención comunicativa por parte del equipo docente y son las familias, las que tienen mayor problema para escuchar o respetar las estrategias de intervención con el alumnado.

7.2 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Otro pilar fundamental del ámbito inclusivo de un centro educativo es la participación de las familias en las diversas actividades y vida escolar. Según la investigación realizada por Dueñas Buey (2014), la inclusión en el campo educativo no significa únicamente hacer adaptaciones curriculares o utilizar estrategias para trabajar con el alumnado, sino que es un proyecto realizado por todos los agentes de la comunidad educativa y que necesita la total implicación.

A pesar de todo esto, los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios expresan perspectivas variadas entre el equipo docente y las familias en lo que respecta al término y nivel participación familiar en la escuela.

Por un lado, un 83,3% de las familias encuestadas expone participar siempre que se les invita y un 66,7% percibe que su participación es reconocida y respetada por los docentes. En cambio, sólo un 20% reconoce que las familias participan de forma activa en el centro educativo y un 40% muestra que la participación es más limitada y solo ocasionalmente. Estas diferencias dejan reflejado la diferente perspectiva que se tiene sobre el término "participación".

En lo que respecta a las preguntas de respuesta abierta, las familias expresan que su concepción del término es más amplia y no se limita a la vida escolar formal. Las familias resaltan su implicación en lo que respecta a la estabilidad emocional y socialización con

sus iguales. Desde este punto de vista, la participación familiar no significa únicamente estar presente en las reuniones o actividades escolares, sino una responsabilidad activa en lo relacionado con el bienestar del niño/a. Por el contrario, el equipo profesional del centro valora de forma positiva la participación presencial en el contexto escolar, como asistir a reuniones o tutorías.

Estas diferencias que se encuentran en las respuestas de los cuestionarios la respaldan Calvo et al. (2016) y Gimeno Gimeno (2023) en sus investigaciones teóricas donde exponen que existen varios modelos de participación familiar y que no hay un único modelo del significado de participar. Específicamente, Gimeno Gimeno (2023) distingue entre 5 niveles de participación: el informativo, el consultivo, decisorio, evaluativo y educativo. A pesar de que tradicionalmente se valora más los niveles superiores (decisorio o educativo), la autora expone que los niveles inferiores son igual de válidos, especialmente cuando corresponden con el contexto real de cada familia.

Desde este enfoque, es crucial aceptar que no es posible siempre participar de manera presencial o institucionalizada. Como indica el modelo ecológico que expone Bronfenbrenner (citado en Pérez Fernández (2004), las interacciones entre los microsistemas (familia y escuela) se ven afectadas por el exosistema que está conformado por diversos factores (económicos, culturales y sociales) que no afecta directamente al alumno, pero sí que influye en la participación familiar. Entre esos factores se pueden mencionar, el tiempo disponible, situación económica o barreras relacionadas con el lenguaje y la cultural.

Es por esto, que no solo hay que valorar la presencia física de las familias en el centro, sino que hay que apreciar otros modos de implicación que son igual de válidos. Solo tener en cuenta la participación presencial puede verse amenazado por la falta de reconocimiento de la implicación de varias familias, especialmente las que están en una situación vulnerable. Esto puede suponer una distorsión en la perspectiva del equipo profesional del centro, que por lo general aprecia mayoritariamente lo presencial y observable que lo afectivo y cotidiano, lo cual supondría una revisión crítica desde el punto de vista inclusivo.

Desde mi experiencia en prácticas en el centro, considero que tanto el equipo docente como el equipo de orientación deberían ampliar su comprensión sobre los diversos modos de participación familiar. Es necesario generar espacios flexibles y accesibles que

reconozcan las distintas formas de colaboración, adaptadas a las realidades de cada familia. Solo así será posible construir una verdadera comunidad educativa inclusiva, en la que todas las voces sean escuchadas y valoradas.

Desde mi experiencia en prácticas en el centro, pienso que tanto el equipo de orientación como el equipo docente deberían ampliar su comprensión acerca de los distintos tipos de participación familiar. Se requiere de una ampliación de espacios para que todo tipo de familias puedan participar de una u otra manera, siempre estando ligadas a los contextos personales de cada familia. Solo de esta manera, se podrá establecer una comunidad inclusiva en el ámbito escolar, en la que todos puedan participar y sean valorados, respetados y escuchados.

7.3 VISIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN Y ATENCIÓN EDUCATIVA

En lo que respecta a la visión que tienen tanto las familias como el centro educativo sobre la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, se puede expresar que tanto las familias (100%) como el equipo docente (100%) confirman que la colaboración y coordinación entre ambas partes es un pilar fundamental para conseguir una inclusión real, además el 83,3% piensa que las docentes atienden correctamente a sus hijos. Esta coincidencia entre ambas partes refleja el conocimiento mutuo que tienen sobre la importancia de dicha colaboración para obtener una mejora en el rendimiento académico, estabilidad emocional y socialización del alumnado.

Sin embargo, tras la lectura y análisis de las respuestas abiertas y obtener datos cualitativos, aparecen ciertas fricciones y diferencias. Al mismo tiempo que el 83,3% de las familias sostienen que sus hijos están atendidos correctamente en el centro, un 16,7% muestra dudas sobre la individualidad de la atención que reciben sus hijos, puesto que algunas respuestas exponen que lo que proponen las docentes son respuestas más reactivas que proactivas. No obstante, el profesorado expresa las dificultades que han encontrado para poder comunicarse con las familias y lo que se les dificulta poder implicarlos en las decisiones de medidas de atención a la diversidad, puesto que no aceptan el diagnóstico, no comprenden las estrategias implementadas o simplemente no muestran interés para colaborar.

Los resultados mencionados anteriormente coinciden con el enfoque de Chávez-Juma et al. (2025), los cuales destacan que el desarrollo y estabilidad emocional de los niños y niñas depende de que exista una concordancia entre lo que sucede en su entorno familiar y entorno escolar. Del mismo modo, tanto la LOMLOE (2020), como el Real Decreto 157/2022 recalcan la necesidad de una identificación, atención e intervención temprana, personal y coordinada entre todos los agentes de la comunidad educativa, especialmente en aquel alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

También tiene importancia las ideas desarrolladas por Booth y Ainscow (2015) sobre la cultura inclusiva que nos dice que una educación inclusiva no consiste únicamente en realizar adaptaciones curriculares al alumnado que las precise sino en contar con un entorno en el que todo el alumnado sea participe independientemente de sus características y donde se sientan valorados y con las mismas capacidades de aprender que los demás.

En mi opinión, desde mi experiencia como docente en formación, considero que uno de los principales desafíos que presenta la educación inclusiva es que las familias sientan que también son responsables de la educación de sus hijos en el centro, que se sientan informados y con la plena capacidad de ayudar a sus hijos fuera del aula en lo que respecta al ámbito educativo especialmente en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, ya que he observado situaciones en las que la cuidadora tenía que hacer el trabajo que deberían hacer los padres en casa, como introducir alimentos o prendas de vestir para que el alumno o alumna se acostumbre a ellas, y a pesar de la guía y recomendaciones que esta le da, siempre acaba haciéndolo la especialista en el colegio.

7.4 BARRERAS Y DESAFÍOS DE LA PARTICIPACIÓN

Gracias a este estudio de casos mediante cuestionarios de respuesta tanto abiertas como cerradas, se ha conseguido obtener una detección de las barreras y dificultades estructurales y relacionadas con las actitudes que impiden en cierta manera una total participación por parte de las familias. Por un lado, las familias expresan que las principales barreras y dificultades están relacionadas con la falta de tiempo, la falta de tutorías individuales o falta de respuestas o lo que necesitan y demandan las familias. Por el otro lado, el equipo docente muestra que las barreras están relacionadas a la actitud de rechazo al diagnóstico de sus hijos e hijas que presentan Necesidades Educativas

Especiales, la poca colaboración por parte de las familias y la poca valoración de la etapa de Educación Infantil al no considerarse legalmente como una etapa obligatoria.

Estas barreras que aparecen a raíz de los cuestionarios ya han sido expuestas por autores como Gimeno Gimeno (2023) y Pascual Vich (2025), los cuales destacan que, para conseguir una inclusión real, no solo se necesita una buena actitud e intención, sino que el centro debe definir normativas institucionales sobre la participación de las familias, apoyo emocional, mayor número de reuniones de formación y dotar de más recursos materiales y recursos humanos para trabajar con las familias como un psicólogo escolar.

Dicha normativa institucional o protocolos de participación para abordar las barreras y dificultades pueden resolverse por medio de la guía *Index for Inclusion* propuesta por Booth y Ainscow (2015) el cual propone modificar la organización de los centros de forma que las condiciones mejoren y así promuevan que la participación de las familias sea continua y permanente. El centro CPEIP Griseras de Tudela cuenta con una base de organización para la participación de las familias (A.P.Y.M.A, consejo escolar, espacios institucionales...), no existe ningún protocolo formal y estandarizado para promover la participación de las familias de forma continua.

De igual manera, aunque la legislación educativa (LOMLOE) declara el derecho y responsabilidad de las familias implicarse en la vida escolar, hay una ausencia de normativa clara y recursos específicos para que esta implicación sea eficaz y clara. Es necesario que el marco normativo progrese hacia modelos de participación estructurados con la colaboración de la administración y una formación periódica del equipo docente.

Desde mi perspectiva, como futuro docente, considero que el sistema educativo a nivel nacional (España), debería estar más comprometido en lo que se refiere al marco normativo y político acerca de la participación familiar. Debe ocuparse de no dejar la participación de las familias a manos del equipo docente y directivo únicamente, sino que debería crear protocolos y normativas claras y flexibles que permitan a las familias a participar en el centro educativo, respetando y valorando los tiempos y las capacidades de cada una de ellas.

7.5 CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS

A lo largo de este análisis, se han comparado las respuestas obtenidas de los cuestionarios realizados a familias y a docentes. De ello concluye que ambas partes muestran una

implicación clara en lo que respecta a la inclusión educativa. No obstante, se expresan diferencias en las perspectivas de tres aspectos: la participación, comunicación y la visión sobre cuál es su propio papel dentro del proceso educativo. Estas discrepancias reflejan que la inclusión educativa constituye una dinámica compleja y está constituida por múltiples dimensiones.

Ahora bien, las diferencias entre el pensamiento de las familias y de los docentes, no deben considerarse un obstáculo para la inclusión que no se pueda cambiar, sino que son una oportunidad para mejorar y puntos de partida para conseguir una verdadera escuela inclusiva.

Desde mi punto de vista, para lograr una verdadera inclusión se necesita que las familias no sean vistas como una parte colaborativa ocasional, sino que tienen que verse como agentes activos constantes en la comunidad educativa de forma que se podrá garantizar un aprendizaje en igualdad de condiciones del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Esta afirmación coincide lo expuesto por Booth y Ainscow (2015), la educación inclusiva se configura en colaboración, de forma colectiva y ética, por lo que la participación de las familias no es un “plus añadido” sino que es un requisito necesario para garantizar que todo el alumnado independientemente de sus características pueda lograr un aprendizaje en igualdad de condiciones.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1 CONCLUSIONES

A lo extenso de la redacción de este Trabajo de Fin de Grado se ha demostrado que uno de los pilares fundamentales para lograr garantizar una educación en igualdad de condiciones y de calidad del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, es la participación e implicación familiar en ámbito inclusivo del centro escolar.

Los datos obtenidos por medio de un estudio de casos a través de cuestionarios tanto de respuesta abierta como cerrada nos permiten evidenciar que ambos agentes de la comunidad educativa tienen un propósito común de colaboración y coordinación. Sin embargo, también se revelan diversas perspectivas en la concepción de ambas partes, lo

que significa colaboración y participación, ya los docentes valoran más la participación visible y activa dentro del centro. Las familias expresan que su participación no se limita al centro educativo sino al apoyo emocional y acompañamiento fuera de este.

También, se han encontrado barreras que impiden una total participación por parte de la familia, que son factores que en parte no está relacionado con la voluntad de las familias como es la falta de tiempo, insuficiente formación que ofrece el centro para trabajar la inclusión, falta de espacios para la colaboración entre ambos agentes y en ciertos casos, el rechazo o la negación de las familias al diagnóstico que presentan sus hijos/as.

Igualmente, a partir del marco teórico se ha demostrado que una buena comunicación, coordinación y colaboración entre las familias, el equipo docente y en general el centro educativo favorece a una mejora en el desarrollo académico, una estabilidad emocional, mayor socialización de los niños y niñas. Por ello, no se puede considerar una educación de carácter inclusivo sin la participación de la familia como parte esencial del proceso educativo.

Por último, gracias al marco teórico y a los datos recogidos a través de los testimonios de familias y docentes, se puede concluir en que es necesario reflexionar acerca de los protocolos institucionales, que fomenten un ambiente escolar basado en la implicación familiar con carácter responsable y de respeto.

Este estudio realza la necesidad inmediata de fomentar y establecer políticas educativas que acepten y valoren la implicación de la familia como un pilar fundamental para conseguir una educación inclusiva de calidad.

8.2 RECOMENDACIONES

En base al análisis realizado anteriormente, se exponen y sugieren recomendaciones de forma que se mejore y fomente la participación familiar en el centro educativo en lo relacionado al ámbito inclusivo:

- Promover una comunicación entre las familias y el equipo docente que sea más cercana y bidireccional que no sea únicamente informativa y por medio de reuniones, sino que se generen vínculos para que las familias expresen sus dudas y preocupaciones y puedan sentir un acompañamiento emocional.

- Establecer espacios en los que las familias reciban formaciones sobre temas de inclusión, reciban herramientas para trabajar en casa con sus hijos y estrategias para participar en el centro educativo.
- Instaurar normativas y protocolos accesibles para fomentar la participación de las familias en la escuela, respetando los tipos de participación y las condiciones que tiene cada familia para poder colaborar a su manera.
- Utilizar la guía *Index for Inclusion* diseñada por Booth y Ainscow para revisar el nivel de participación acerca de la inclusión en la escuela teniendo en cuenta tanto a los profesionales como a las familias.
- Tener en consideración los distintos tipos de familias y sus realidades internas, evitando siempre generalizar o hacer prejuicios y teniendo siempre una actitud flexible de forma que las familias se sientan más implicadas independientemente de su nivel de participación de acuerdo con sus posibilidades.
- Uso de tecnologías o aplicaciones digitales que faciliten la comunicación entre docentes y familias, especialmente si hay barreras para la participación como la falta de tiempo o movilidad.
- Aumento de la formación periódica del equipo docente en lo referente a la inclusión y comunicación con las familias.

9.REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España [PDF]. (s.f.). Recuperado de

http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6061/Alumnado_con_discapacidad_y_educaci%C3%B3n_inclusiva_en_Espa%C3%B1a.pdf?sequence=1&rd=0031277944641958

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ª ed. traducida y adaptada por G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón & M. Sandoval). FUEM Educación y OEI. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Calvo, I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 67–85.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100006

Cansaya Valer, Y., & Franco Sánchez, M. K. (2023). Participación de la familia en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 186–199. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.506>

Chávez-Juma, S. P., Arguello-López, A. N., Mejía-Chamba, K. S., & Núñez-Naranjo, A. F. (2025). El papel de la familia en el proceso educativo de los niños en edad preescolar. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 9(20), 68-80.
<https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/568/809>

Cortes, D. (2023, 10 de mayo). Principios fundamentales de la educación inclusiva. *Blog de CESUMA*. <https://www.cesuma.mx/blog/principios-fundamentales-de-la-educacion-inclusiva.html>

del Rincón, P. R. (2020). Alumnos de necesidades educativas especiales, en casa por el COVID-19: experiencias que nos descubren vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 1–13.

Dueñas Buey, M. L. (2014). Educación inclusiva. *REOP – Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11538/11014>

España. (2018, 5 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. Boletín Oficial del Estado, núm. 294, de 6 de diciembre de 2018. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>

Gimeno Gimeno, M. (2023). *La participación de las familias en los centros escolares como reto ante una Educación Inclusiva* (Trabajo Fin de Grado, Grado en Magisterio en Educación Primaria, Universidad de Zaragoza; dir. S. González Yubero). Repositorio ZAGUAN. <https://zaguan.unizar.es/record/124733/files/TAZ-TFG-2023-259.pdf>

Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, (340), 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Gobierno de España. (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, (28), 15787–15851. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

González, L. (2017). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 123–140. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/418/1071>

López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista médica clínica las condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>

Luque Parra, D. J. (2020). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas: una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 201–223.

Martínez Abellán, R., de Haro Rodríguez, R., & Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149–164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208385>

Miquel Bertran, E., Echeita Sarrionandia, G., & Sandoval Mena, M. L. (s. f.). *Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. [Artículo traducido y adaptado al sistema educativo español]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498293>

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Pascual Vich, P. (2025). El camino hacia la inclusión: la voz de las familias. Estudio de caso múltiple. *Revista de Educación Inclusiva, Monográfico: La corresponsabilidad social en los procesos educativos inclusivos*, 4–18.

Pérez Fernández, F. (2004). El medio social como estructura psicológica: Reflexiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Educación*, 3(2), 161–177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071166>

SMOWL. (2023, 12 de diciembre). Educación inclusiva: qué es, características y cómo aplicarla. *Blog de SMOWL*. <https://smowl.net/es/blog/educacion-inclusiva/>

UNESCO. (2025, 21 de febrero). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>

Universidad de Valladolid. (2002). *Grado de Educación Infantil: Competencias*. Recuperado de https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edinfpa_competencias.pdf

Yin, R. K. (1989). *Investigación con estudios de caso: Diseño y métodos* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

9.1 ANEXOS

Cuestionario de las familias:

<https://docs.google.com/forms/d/1R9tPG1fHHs7SXSUsu5IeabbZR-A21A1upFZACX0DyVM/edit>

Cuestionario de los docentes:

https://docs.google.com/forms/d/110prBNx6I6D6hxs5TihyAnDu_lcwBOMHfGw4I9RZ7w/edit