



## Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de  
Fin de Grao

Raíces e Alas: unha  
proposta de  
intervención  
psicosocioeducativa  
nun caso de ACNEAE

Rita Moares González

Xuño 2025

Raíces e alas: unha proposta de intervención psicosocioeducativa nun caso de ACNEAE

*A Checho, por sementar en min a forza para seguir medrando.*

Raíces e alas: unha proposta de intervención psicosocioeducativa nun caso de ACNEAE

Raíces y alas: una propuesta de intervención psicosocioeducativa en un caso de ACNEAE

Roots and wings: a psycho-social-educational intervention proposal for a student with special educational needs

## **Resumo**

O presente Traballo de Fin de Grao versa sobre o deseño dunha intervención psicosocioeducativa dirixida a unha alumna de terceiro curso de Educación Primaria. O seu historial persoal inclúe situacións de vulnerabilidade socioeconómica e de violencia intrafamiliar, que repercuten no seu desenvolvemento integral, e que supoñen a identificación co grupo de alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (por motivos de condicións familiares). A proposta intégrase no proxecto “Raíces que medran: coñecendo o que nos conecta”, co obxectivo de promover a evolución e inclusión educativa da alumna a través de procedementos contextualizados, cooperativos e significativos. A intervención aborda tres áreas principais: a persoal, a social e a académica, empregando estratexias como os retos, a creación dun espazo seguro e o uso de rutinas para o fomento da autonomía. O sistema de avaliación configúrase a partir de diferentes estratexias e recursos, que permiten rexistrar os avances en cada unha das áreas, facendo un seguimento continuo e facilitando unha posible reformulación da intervención, de ser precisa. En conclusión, a proposta pretende ofrecer un soporte integral que contribúa á promoción do seu crecemento integral, potenciando o seu autoconceito, a súa seguridade e a inclusión no grupo-clase.

**Palabras Clave:** atención á diversidade, intervención psicosocioeducativa, inclusión, Necesidades Específicas de Apoio Educativo (NEAE), contexto familiar.

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Grado versa sobre el diseño de una intervención psicosocioeducativa dirigida a una alumna de tercer curso de Educación Primaria. Su historial incluye situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y de violencia intrafamiliar, que repercuten en su desarrollo integral, y que suponen la identificación con el grupo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (por motivos de condiciones familiares). La propuesta se integra en el proyecto “Raíces que crecen: conociendo lo que nos conecta”, con el objetivo de promover la evolución e inclusión educativa de la alumna a través de procedimientos contextualizados, cooperativos y significativos. La intervención aborda tres áreas principales: la personal, la social y la académica, empleando estrategias como los retos, la creación de un espacio seguro y el uso de rutinas para el fomento de la autonomía. El sistema de evaluación se configura a partir de diferentes estrategias y recursos, que permiten registrar los avances en cada una de las áreas, haciendo un seguimiento continuo y

facilitando una posible reformulación de la intervención, de ser necesaria. En conclusión, la propuesta pretende ofrecer un soporte integral que contribuya a la promoción de su crecimiento integral, potenciando su autoconcepto, su seguridad y la inclusión en el grupo-clase.

**Palabras Clave:** Atención a la Diversidade Intervención Psicosocioeducativa, inclusión, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, contexto familiar.

**Abstract**

This Final Degree Project deals with the design of a psycho-socio-educational intervention aimed at a student in the third year of Primary Education. Her background includes situations of socioeconomic vulnerability and domestic violence, which have repercussions on her integral development, and which involve identification with the group of students with specific educational support needs (due to family conditions). The proposal is integrated in the project "Roots that grow: knowing what connects us", with the aim of promoting the evolution and educational inclusion of the student through contextualized, cooperative and meaningful procedures. The intervention addresses three main areas: personal, social and academic, using strategies such as challenges, the creation of a safe space and the use of routines to promote autonomy. The evaluation system is configured from different strategies and resources, which allow recording progress in each of the areas, making a continuous monitoring and facilitating a possible reformulation of the intervention, if necessary. In conclusion, the proposal aims to offer a comprehensive support that contributes to the promotion of their integral growth, enhancing their self-concept, security and inclusion in the group-class.

**Key Words:** attention to diversity, psycho-socio-educational intervention, inclusion, specific educational support needs, family context.

## Índice

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>2</b>
<b>2.1. Atención á diversidade.....</b>	<b>2</b>
2.1.1. Evolución lexislativa.....	3
2.1.2. Modelos de atención á diversidade.....	6
2.1.3. Principios de inclusión .....	7
2.1.4. Diferencia NEAE e NEE.....	8
2.1.5. Medidas de atención á diversidade .....	9
<b>2.2. NEAE por condicións familiares .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3. Influencia da crianza e da figura da familia no desenvolvemento do alumnado .....</b>	<b>12</b>
2.3.1. Factores de risco .....	14
2.3.2. Influencia do apego .....	15
2.3.3. Parentalidade positiva .....	15
<b>2.4. Potencialidade protectora e compensadora da escola.....</b>	<b>16</b>
<b>3. PROPOSTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1. O caso de Lola.....</b>	<b>17</b>
<b>3.2. Necesidades .....</b>	<b>19</b>
3.2.1. Área persoal:.....	19
3.2.2. Área social:.....	19
3.2.3. Área académica: .....	20
<b>3.3. Obxectivos.....</b>	<b>20</b>
<b>3.4. Contidos .....</b>	<b>21</b>
<b>3.5. Competencias clave .....</b>	<b>21</b>
<b>3.6. Actividades .....</b>	<b>22</b>
3.6.1. Actividades dirixidas á contorna .....	22
3.6.2. Actividades dirixidas ao centro educativo .....	23
3.6.3. Actividades dirixidas á aula.....	23
3.6.4. Actividades dirixidas á alumna de maneira individual.....	24
<b>3.7. Metodoloxía .....</b>	<b>26</b>
<b>3.8. Recursos .....</b>	<b>30</b>
3.8.1. Recursos humanos.....	30
3.8.2. Recursos materiais.....	30
3.8.3. Recursos estruturais .....	30
3.8.4. Recursos comunicativos .....	30
<b>3.9. Temporalización e organización.....</b>	<b>31</b>
<b>3.10. Sistema de Avaliación .....</b>	<b>31</b>
<b>3.11. Recomendacións para as familias .....</b>	<b>32</b>
<b>4. CONCLUSIÓN E REFLEXIÓNS SOBRE O TRABALLO .....</b>	<b>33</b>
<b>5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>35</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>41</b>

## **ANEXOS**

Anexo A: Táboa de relación de actividades, obxectivos, contidos e competencias .....	41
Anexo B: Mapa base de Rianxo para construír o mural na Actividade 1 .....	42
Anexo C: Recursos para levar a cabo a busca de información da Actividade 1 .....	42
Anexo D: Organización e explicación da Actividade 2 a nivel centro – Circular para o profesorado.....	43
Anexo E: Actividade 3. Diario de Mareas.....	45
Anexo F: Actividade 6. Castelao emocional: sentimentos en viñetas .....	45
Anexo G: Exemplo de rutina matutina deseñada con Lola.....	46
Anexo H: Mapas de Rianxo polos que avanzará Lola ao superar os retos .....	46
Anexo K: Tarxeta de Embarque para gañar autonomía .....	48
Anexo L: Exemplo de conto para a regulación emocional. A frustración.....	49
Anexo M: Semáforo emocional .....	50
Anexo N: Horario de Lola 3º E.P. ....	50
Anexo O: Rúbrica de avaliación .....	51
Anexo P: Autoavaliación de Lola. Entrevista .....	52

## 1. INTRODUCCIÓN

A diversidade é unha característica común a todos os axentes implicados na sociedade, polo tanto é innegable que tamén describe a realidade das aulas (Souto-Seijo et al., 2023). En consecuencia, e de acordo coa Orde do 8 de setembro de 2021 pola que se regula a atención á diversidade na Comunidade Autónoma de Galicia, o sistema educativo debe ser capaz de adaptarse ao contexto de cada centro educativo, de cada aula e de cada alumno/a, cumprindo así cun dos piares básicos da educación, a atención á diversidade.

Deste xeito no presente traballo desenvólvese unha proposta de intervención psicosocioeducativa personalizada, a través da cal se pretende dar resposta ás necesidades emocionais, sociais e académicas dunha alumna con NEAE por causa de historia familiar. Neste proxecto mestúranse estratexias que buscan o desenvolvemento integral da rapaza á vez que superar e adquirir competencias de resiliencia ante situacións traumáticas como sufrir violencia a mans de seu proxenitor.

Segundo o estudo realizado por UNICEF (2025), estímase que o 25% de nenos, nenas e adolescentes de España foron vítimas de algunha forma de maltrato. Este dato evidencia a multitude de realidades agochadas detrás do alumnado e fai fincapé na importancia na formación do profesorado para detectar e abordar este tipo de situacións (Goberno de Navarra, 2006).

O maltrato, en calquera das súas manifestacións, afecta ao funcionamento do sistema nervioso, o que implica dificultades para que todas as áreas deste manteñan entre si conexións eficientes. O que se poñerá de manifesto a través de dificultades para regular as emocións, para reflexionar ou no progreso académico. É por isto polo que se considera que aquelas persoas que durante os seus primeiros anos de vida foron maltratadas, afrontan a etapa inicial de escolarización con desvantaxe. Do mesmo xeito, asumen maior risco de sufrir problemas físicos e psíquicos ao longo da súa vida (Benito, 2023).

Por outra banda e sumado ao anterior, considérase fundamental que os proxenitores acompañen aos seus/as fillos/as por todas as etapas de crecemento ofrecéndolle todo aquilo que precisan para desenvolverse, sendo estes un pilar fundamental en dito proceso. Se ben os proxenitores teñen algún tipo de adicción ou actitudes violentas cara os/as menores, estes criaranse en ambientes negativos (Jerónimo e González-Guerrero, 2016).

Para poñerlle solución a esta situación resulta primordial que os centros educativos leven á práctica estratexias educativas enfocadas á prevención dos riscos, pois cando xa se actúa con vítimas a axuda pode chegar demasiado tarde (UNICEF, 2025). Para isto é preciso que o profesorado desenvolva relacións afectuosas e positivas cos/as discentes, actuando así como elemento protector e en moitos casos como reparador dos danos persoais e académicos (Benito, 2023).

De acordo co recollido na memoria de verificación do Grao en Mestre/a de Educación Primaria (USC), as competencias específicas (alén das xerais e transversais) que se pretenden adquirir co desenvolvemento do presente proxecto son:

- E4. Identificar dificultades de aprendizaxe, informais e colaborar no seu tratamento.
- E6. Identificar e planificar a resolución de situacións educativas que afectan a estudantes con diferentes capacidades e distintos ritmos de aprendizaxe.
- E16. Diseñar, planificar e avaliar a actividade docente e o traballo na aula.

O traballo que nos ocupa estrutúrase nun total de 6 apartados. Comezando coas liñas que se escriben (circunscritas á introdución), un Marco teórico (2) subdividido en: Atención á Diversidade (2.1.), na conceptualización de alumnado NEAE por condicións de historia familiar (2.2.), na influencia da figura da familia (2.3.) e na potencialidade protectora da escola (2.4.).

Posteriormente o desenvolvemento da proposta de intervención está organizado en: contextualización do caso de Lola (3.1.), as súas necesidades (3.2.), os obxectivos (3.3.), os contidos (3.4.), as competencias (3.5.), as actividades (3.6.), as principais liñas metodolóxicas a seguir (3.7.), os recursos (3.8.), a temporalización e a organización (3.9.), o sistema de avaliación da intervención (3.10.) e finalmente coas orientacións para a familia (3.11.).

Por último, a proposta remata co apartado de conclusións e reflexións sobre o traballo desenvolvido (4), a batería de referencias bibliográficas (5) que dan sustento e fundamentan o informe presentado e un último epígrafe relativo ós anexos (6).

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Atención á diversidade**

A diferenza é a única semellanza que comparte o ser humano, sendo a diversidade o noso trazo máis universal. Unha característica común que, consecuentemente, faise extensiva a

toda a comunidade educativa, estando en todos os grupos humanos que a compoñen (Grande e González, 2015). En consonancia co anterior e compartindo o exposto por Ríos (2003), recoñecer o dereito a ser diferentes convértese en crucial para entender a diversidade como un valor educativo e social, pois na diversidade reside a xustiza, resultando incoherente aplicar os mesmos criterios a persoas con realidades diferenciadas (Santos, 2006).

Ao longo da historia, foron un número considerable de autores os que catalogaron de gran importancia ter en conta as diferenzas individuais das persoas para adecuar a elas o proceso educativo. Mais non foi ata finais do século XX, cando apareceu o termo de “atención á diversidade”, momento no que os Estados dos países máis desenvolvidos asumiron este reto, sendo esta idea a inspiración das diferentes reformas dos sistemas educativos (Palomero et al., 1998).

Na actualidade, de conformidade co artigo 3 do Decreto 229/2011, do 7 de decembro polo que se regula a atención á diversidade, esta enténdese polo conxunto de medidas e accións que teñen como finalidade adecuar a resposta educativa ao funcionamento cognitivo e emocional de cada alumno e alumna. O que implica que cada centro educativo deseñe e desenvolva o seu propio proxecto educativo, adecuando as medidas organizativas, as curriculares e a dotación de recursos á realidade social e persoal de cada quen.

Para garantir a atención á diversidade nas aulas resulta fundamental recoñecer as particularidades e o contexto vital do alumnado, podendo así adaptar a eles a educación, comezando dende as aulas ata chegar a todos os niveis do sistema (Casanova, 2016). A escola debe ser un espazo axeitado para todas as persoas, onde se eliminen as barreiras e se garanta o dereito á educación, dando cabida a un ensino que compense as desigualdades, que potencie as capacidades e que actúe dende a prevención (Grande e González, 2015).

Recuperando a Santos (2006) e subscribindo as súas palabras, a atención á diversidade é sinónimo de calidade, de equidade e de xustiza social. Por este motivo, para garantir o desenvolvemento de todas as persoas e o progreso social, é fundamental entender a diferenza como unha condición natural e necesaria (Porrás, 2002).

### *2.1.1. Evolución lexislativa*

Neste apartado empregárase como base o artigo de Álvarez-Rementería et al. (2022), que leva por título Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español: desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. Este documento permite trazar un percorrido

cronolóxico sobre a evolución lexislativa da atención á diversidade, dende modelos selectivos e segregadores ata os enfoques máis inclusivos propostos na normativa actual.

Tomando como punto inicial a “Lei Moyano” de Instrución Pública de 1857, primeira normativa en regular ao completo o sistema, tamén se considera pioneira en incluír ás persoas con discapacidade na educación, aínda que de forma selectiva. A lexislación mencionaba a creación de centros especiais unicamente para persoas xordas ou cegas. A pesar de que en algúns puntos do territorio estes xa existían, foi a primeira vez que quedou constancia nun documento legal.

A seguinte lei educativa foi publicada 113 anos máis tarde, no ano 1970. A Lei Xeral de Educación recolle dentro do sistema educativo a educación especial, onde estipula a segregación do alumnado en centros ordinarios ou de educación especial, en función da gravidade da súa “deficiencia”. A falta de concreción da normativa trouxo consigo a posterior creación do Instituto Nacional de Educación Especial (1975), así como tamén o Plan Nacional de Educación Especial (1978).

Posteriormente, e coa entrada en vigor da Constitución Española no ano 1978, España comeza un proceso de democratización mediante o cal se publica a Lei de Integración Social dos Minusválidos (LISMI, 1982). A través dela búscase a incorporación do alumnado con discapacidade no sistema educativo xeral.

Ao mesmo tempo, ten lugar un fito no ámbito educativo, a publicación do Informe Warnock, no que se fai constar por primeira vez a intención de acabar coa separación da educación especial da xeral. No citado documento, menciónase por primeira vez o termo “Necesidades Educativas Especiais”, que non foi recollido no perímetro nacional a nivel lexislativo ata a publicación da Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOGSE, 1990).

Esta última normativa referida anteriormente (LOGSE, 1990), supuxo un significativo avance no eido da atención á diversidade, ao introducir a figura do profesorado especialista nos centros. Así mesmo, promoveu a identificación das necesidades do alumnado mediante unha avaliación inicial, fomentou o traballo individualizado e fixo evidente a necesidade de constatar o progreso de cada alumno/a ao termo do curso escolar.

Malia os avances introducidos, non foi ata a aprobación da LOPEG (1995) cando se incorporou unha definición explícita do concepto de Necesidades Educativas Especiais (NEE), superando así a formulación máis xeral e pouco definida presente na LOGSE.

Cómpre sinalar que, se ben se aprobou a LOCE en 2002, esta nunca chegou a ser aplicada, polo que a seguinte lei que entrou en vigor foi a LOE (2006). Esta lexislación supuxo unha reforma estrutural do sistema educativo, ao tempo que consolidaba liñas previamente iniciadas por normativas como LOPEG e a LOGSE.

A LOE estipulou como principio educativo fundamental a atención á diversidade, que deixou de ser unha medida para converterse na base dunha educación guiada pola equidade e a inclusión. Ademais, introduciu o termo de NEAE (Necesidades Educativas de Apoio Específico) establecendo dentro desta categoría catro áreas: alumnado con necesidades educativas especiais, con altas capacidades intelectuais, con integración tardía ao sistema educativo e finalmente alumnado con dificultades específicas de aprendizaxe. Con todo, a pesar de ser unha lei avanzada deixou fóra do marco legal a todos/as aqueles/as nenos/as en risco de exclusión por atoparse en situacións socioeconómicas desfavorecidas.

Xa no ano 2013, coa aprobación da Lei de Educación para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE), introducíronse novas medidas que promoveron un cambio de enfoque, interpretado, no referido á atención á diversidade, como un retroceso na consolidación da educación inclusiva. Esta nova norma centrou a súa proposta en criterios de rendemento académico e estándares comúns, deixando de lado medidas orientadas cara a equidade e a inclusión.

Finalmente, a LOMCE foi derogada no 2020 coa entrada en vigor da Lei Orgánica de Mellora da Lei Orgánica Educativa (LOMLOE). Esta reforma supuxo un cambio significativo, orientado cara a inclusión educativa, sendo este o principio pedagóxico fundamental. A nova normativa propón diversas metodoloxías que teñen como obxectivo favorecer o desenvolvemento integral do alumnado, garantindo a igualdade de oportunidades mediante a equidade, a compensación das desigualdades e valorizando as potencialidades individuais. En definitiva, constitúe un gran progreso na normativa en materia de atención á diversidade.

Neste contexto, e á vista das diversas flutuacións ao longo da historia, como sinalan Haya e Rojas (2017), resulta necesario avanzar cara a un pacto educativo amplo e sostido no tempo, no que principios fundamentais como a atención á diversidade non dependan de vaivéns lexislativos.

Así pois, a traxectoria lexislativa fai visible a evolución cara a unha concepción máis inclusiva da atención a diversidade, a pesar de estar influída por certa inestabilidade e avances desiguais ao longo do tempo.

### 2.1.2. Modelos de atención á diversidade

Como evidencia o percorrido lexislativo analizado, pódese apreciar unha transformación progresiva dos enfoques mediante os cales a escola dou resposta á diferenza. Co obxectivo de afondar nesta evolución, tomábase como marco de referencia a clasificación proposta por Parrilla (2002), onde a autora identifica catro modelos fundamentais que permiten observar a transición desde perspectivas máis selectivas cara a propostas máis abertas e inclusivas.

Dende esta óptica, as principais formas de actuación do sistema educativo en relación coa atención á diversidade poden agruparse do seguinte xeito: exclusión, segregación, integración e inclusión. Cada unha delas, segundo López (2016), dá sentido a unha determinada visión social e pedagóxica, que vai desde o rexeitamento e a marxinación, ata a consideración da diversidade como o principio fundamental da educación.

En primeiro lugar, atopámonos ante a exclusión, paradigma educativo no cal se lles negaba o dereito á educación ás persoas que non cumprían uns determinados requisitos socialmente establecidos, chegando incluso a súa supresión radical, ata o punto de lles negar o dereito á vida (Parrilla, 2002). Ademais das persoas con algún tipo de dificultade, as causas da exclusión tamén podían estar ligadas á clase social, ao xénero ou á procedencia. Cabe destacar que, lonxe de ser unha cuestión superada, o *Informe de Seguimento da Educación no Mundo 2023* (UNESCO, 2024) sinala que, no ano 2021, o número de nenos e nenas sen escolarizar estimábase nos 244 millóns, sendo o 48% nenas e mulleres novas.

Continuando co modelo da segregación, presente na normativa española ata a década dos 90 do século XX, este mantén a concepción de que existen persoas que compren certos criterios e outras que non, sendo estas últimas consideradas como “anormais”. Co obxectivo de superar a súa exclusión, esta práctica defendía unha educación xeral e outra complementaria, especializada e separada, para aqueles que se afastaban do considerado normativo (Parrilla, 2002). Compre engadir que, durante a ditadura do réxime franquista, a segregación tamén se aplicaba por razóns de sexo biolóxico (Álvarez-Rementería et al., 2022).

Co paso do tempo, e coa intención de paliar as desigualdades xeradas polos procesos de segregación, xorden as reformas integradoras (Parrilla, 2002). A través delas, introdúcese ás persoas con dificultades nos centros ordinarios, ofrecéndolles os recursos necesarios; porén, son elas as que deben adaptarse ao sistema. O foco continúa centrado nas súas dificultades, o que segue promovendo a súa etiquetaxe (Valcarce, 2011).

Para rematar, a inclusión conforma o obxectivo final dun sistema educativo xusto. Aínda que representa un gran reto, tanto a nivel educativo como social, comeza a situarse nas novas políticas educativas como o eixo fundamental que as sustenta. Garantindo o dereito á educación, a inclusión busca responder á diversidade de todo o alumnado, deixando de entender a diferenza como algo exclusivo duns poucos e promovendo, deste xeito, unha educación de calidade para todos e todas (Parrilla, 2002).

Só é así, mediante unha educación de calidade para todo o alumnado, como podemos avanzar cara á equidade social, asegurando a igualdade real de oportunidades. Isto implica eliminar as barreiras que dificultan o acceso e a participación plena, feito fundamental para acadar a xustiza social (Casanova, 2016).

### *2.1.3. Principios de inclusión*

Nunha sociedade democrática, resulta indispensable unha educación inclusiva, na que as aulas sexan un reflexo desta realidade: heteroxéneas e plurais (Belavi e Murillo, 2020). Se falamos de atención á diversidade, a equidade e a xustiza social constitúen principios indisolubles dun sistema educativo inclusivo, os cales non se poden alcanzar se non se entende a diferenza como unha virtude, un elemento enriquecedor que contribúe ao desenvolvemento integral das persoas e á mellora continua das prácticas educativas (López, 2016; UNESCO, 2017).

Se a inclusión é o camiño, resulta necesario mencionar os principios que a sustentan e a fan plausible. En primeiro lugar, destacar o principio de inclusión, considerado un pilar fundamental da lexislación educativa actual. Este baséase na participación do alumnado na vida do centro, tanto como sexa posible, erradicando os obstáculos e potenciando as súas capacidades diversas (Crisol, 2019).

Para que este fundamento poida cumprirse, cómpre ter en conta outros principios máis específicos: o principio de normalización, no que se entende a diversidade como un feito natural, sendo o máis normal que as persoas sexan diferentes; o principio de personalización, o que implica adaptarse ás diferentes características e capacidades de cada persoa, convertendo a resposta educativa no máis xusta posible; finalmente o principio de equidade, mediante o cal se proporciona a cada persoa aquilo que precisa, promovendo a igualdade de oportunidades como condición para acadar os fins principais da educación (Pujolàs, 2015).

En conxunto, estes fundamentos orientan a transformación dos centros educativos en espazos realmente inclusivos, ademais de expresar unha concepción ética do ensino, baseada na dignidade das persoas e no compromiso coa igualdade real de oportunidades.

#### 2.1.4. Diferencia NEAE e NEE

No marco da lexislación educativa española, a distinción entre os termos NEAE e NEE adquire unha relevancia clave, non só a nivel terminolóxico, senón tamén como cuestión fundamental para a identificación do alumnado e a planificación da práctica educativa.

Tal e como se recolle na orde do 8 de setembro de 2021 e de conformidade co artigo 71.2. da Lei orgánica 2/2006 , do 3 de maio de educación, o alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo (NEAE), é aquel que

*require unha atención educativa diferente á ordinaria, por presentaren necesidades educativas especiais (NEE), por atraso madurativo, por trastornos do desenvolvemento da linguaxe e da comunicación, por trastornos de atención ou de aprendizaxe, por descoñecemento grave da lingua de aprendizaxe, por se atoparen en situación de vulnerabilidade socioeducativa, polas súas altas capacidades intelectuais, por se teren incorporado tarde ao sistema educativo ou por condicións persoais ou de historia escolar. (p. 52281)*

Do mesmo xeito, e de conformidade co artigo 73 da LOE (2006), dentro do alumnado con NEAE atópase incluído aquel que presenta necesidades educativas especiais (NEE), ocasionadas por discapacidade ou trastornos graves da conduta, da comunicación e da linguaxe, de carácter temporal ou permanente, que implican barreiras no acceso, na presenza, na participación e na aprendizaxe.

Así mesmo, o artigo 7 da orde do 8 de setembro de 2021, pola que se regula a atención á diversidade na Comunidade Autónoma de Galicia, establece que será o sistema educativo o encargado de implementar os recursos necesarios para adecuar os apoios que posibiliten que o alumnado acade os seus obxectivos de aprendizaxe.

Esta distinción permite orientar de xeito correcto a toma de decisións sobre as medidas a aplicar en función das necesidades detectadas e que así estean axustadas ás características de cada alumno e alumna.

### 2.1.5. *Medidas de atención á diversidade*

As medidas de atención á diversidade, tal e como recolle a Orde do 8 de setembro de 2021 pola que se regula a atención á diversidade, son aquelas estratexias que teñen como obxectivo proporcionar a resposta axustada ás necesidades do alumnado.

Despois de ser identificadas, a actuación educativa estrutúrase arredor de dous niveis: medidas ordinarias e medidas extraordinarias, recollidas nos artigos 8 e 9 do Decreto 229/2011, do 7 de decembro. A súa diferenza fundamental radica en se as modificacións que estipulan no ámbito organizativo e curricular son significativas ou non significativas.

De conformidade coa normativa citada anteriormente, as medidas ordinarias son aquelas actuacións que, sen implicar modificacións curriculares significativas, facilitan o axuste da práctica educativa ao contexto do centro e ás características particulares dos nenos e nenas, favorecendo unha educación equitativa e de calidade para todos e todas.

Estas inclúen a adaptación dos espazos organizativos e as programacións didácticas ás particularidades do alumnado, partindo da flexibilidade, da heteroxeneidade e da cooperación. Así mesmo, mantendo a mesma liña pedagóxica, promóvese a implementación de metodoloxías que permitan a participación activa de todo o alumnado, favorecendo o traballo cooperativo e aquelas dinámicas que mellor se axusten ás súas necesidades. Igualmente, propónse unha avaliación adaptada en tempo e forma ás circunstancias concretas de cada grupo ou estudante.

Ademais, establécense outras actuacións para a mellora da convivencia, como poden ser as “aulas de atención educativa e convivencia”, ás que se derivan aqueles/as alumnos/as que cuxo comportamento dificulta o desenvolvemento normal da dinámica do grupo-clase. Complementariamente, contéplanse medidas orientadas ao enriquecemento curricular do alumnado con altas capacidades intelectuais, co obxectivo de manter a súa motivación e potenciar o seu rendemento. De igual forma, tamén se inclúen plans de reforzo educativo para o alumnado que o precisa por ter repetido un curso ou por ter dificultades nalgunha materia concreta, tanto na educación primaria como na secundaria. A maiores, foméntase o reforzo na aula mediante a presenza de profesorado con dispoñibilidade horaria.

Cómpre lembrar que a normativa galega actual establece que todas estas medidas deben basearse no Deseño Universal para a Aprendizaxe (DUA), un marco de referencia para a práctica educativa que aposta pola flexibilidade, e rexeita a noción de alumnado “normal”

ou “común”, entendendo a cada persoa cun ser único e irrepetible. Esta metodoloxía propón un enfoque proactivo, preventivo e inclusivo, orientado á eliminación de barreiras desde a organización inicial do proceso educativo, e non como unha resposta puntual ante casos illados (Ruiz, 2019).

Por outra banda e segundo recolle o artigo 9 do Decreto 229/2011, do 7 de decembro, as medidas extraordinarias de atención á diversidade só poderán aplicarse unha vez se esgotaron todas as ordinarias. Estas son todas aquelas que están deseñadas para dar resposta ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (NEAE) e implican modificacións significativas no currículo ordinario, nos elementos de acceso ao mesmo, na organización do centro ou na modalidade de escolarización.

Dentro destas actuacións atópanse estratexias como a intervención de profesorado especialista en Audición e Linguaxe ou en Pedagogía Terapéutica, así como adaptacións curriculares que impliquen a ampliación ou redución dos contidos asignados para o curso. Da mesma forma, tamén se recolle a posibilidade de flexibilizar a duración das diferentes etapas educativas, adaptando os tempos ás características do alumnado.

Así mesmo, desenvólvense outras medidas específicas para atender ás persoas con condicións vitais particulares como poden ser as alumnas embarazadas, o alumnado estranxeiro, pertencente a familias itinerantes, hospitalizado ou que, por diferentes razóns xustificadas non poden acudir á escola de maneira continuada. Cómpre destacar que tamén se contemplan adaptacións destinadas a aqueles nenos e nenas que sufriron situacións de maltrato ou acoso escolar.

En última instancia, aínda que estas medidas representan un avance no recoñecemento da diversidade, a súa efectividade reside na formación docente, na dotación de recursos e no compromiso real dos centros con este camiño cara á inclusión educativa.

## **2.2. NEAE por condicións familiares**

De acordo coa Orde do 8 de setembro de 2021, pola que se regula a atención á diversidade da Comunidade Autónoma de Galicia, considérase que o alumnado con condicións persoais ou de historia familiar forma parte do grupo de Necesidades Específicas de Apoio Educativo. Esta categoría abrangue alumnado en réxime penal, mozas embarazadas, estudantes pertencentes a familias itinerantes, vítimas de violencia de xénero ou acoso escolar, así como aquel sometido a medidas de protección e tutela.

Dende unha perspectiva teórica, a Teoría bioecolóxica de Bronfenbrenner (1979) e o modelo Proceso-Persoa-Contexto-Tempo (PPCT) destacan a importancia dos factores sociais e económicos na evolución escolar dos/as nenos/as. Estes enfoques defenden unha perspectiva holística, na que o desenvolvemento dunha persoa non só depende das súas características individuais, senón tamén das relacións significativas que establece, do entorno no que se atopa e do tempo que tarda en desenvolverse (Esteban-Guitart et al., 2024).

No caso do alumnado con condicións familiares vulnerables, como son os problemas socioeconómicos ou a violencia intrafamiliar, estas circunstancias poden afectar negativamente ao seu benestar emocional e físico, derivando en dificultades de concentración e rendemento académico. Por este motivo, e en consonancia coa normativa vixente, recoñécese que as contornas socioeconómica e familiar inflúen de maneira significativa nas necesidades educativas do alumnado (Mínguez et al., 2019).

Consecuentemente, as medidas de apoio dirixidas a este alumnado non só deben abordar o ámbito académico, senón que tamén os aspectos emocionais e sociais. Neste sentido o programa PROA+, vinculado á LOMLOE e promovido polo Ministerio de Educación e Formación Profesional, ofrece unha referencia útil para a promoción de medidas dirixidas á equidade, á inclusión e á mellora do éxito educativo en contextos vulnerables.

A Guía de Xestión do Cambio PROA+ (2023) sinala a importancia de promover, dende un enfoque integral, o acompañamento educativo, a participación activa das familias, a coordinación interinstitucional e o fortalecemento do benestar emocional do alumnado. Estas actuacións son especialmente relevantes no caso de estudantes afectados por dinámicas sociais e familiares adversas, como se exemplifica no hipotético caso que motiva esta proposta de intervención. Con todo, o uso PROA+ non substitúe a lexislación específica en relación a atención á diversidade, senón que as súas estratexias operativas enriquecen as medidas educativas existentes, ofrecendo e un enfoque máis amplo, preventivo e inclusivo.

Tendo en conta todo o anterior e tomando como referencia a Orde do 8 de setembro de 2021, as principais medidas de actuación con este alumnado serían as seguintes. En primeiro lugar, dende o enfoque preventivo, unha avaliación inicial que permite determinar todas as dificultades e barreiras coas que se pode topar o alumnado, actuando dende a rapidez e a efectividade.

Por outra banda, as medidas ordinarias como as adaptacións metodolóxicas e organizativas non significativas, reforzo educativo dentro da aula por parte de especialistas,

acompañamento emocional ou programas de desenvolvemento persoal e social, así como a coordinación das accións con determinados servizos externos como pode ser traballo social ou protección de menores.

Por outra banda, en canto ás medidas extraordinarias, en casos máis graves nos que o diagnóstico vaia acompañado dunha afectación cognitiva ou madurativa severa, poderá ser relevante a posta en práctica dunha adaptación curricular individual significativa (ACIS), acompañada da atención e reforzo por parte de mestres especializados en pedagogía terapéutica ou/e de audición e linguaxe.

### **2.3. Influencia da crianza e da figura da familia no desenvolvemento do alumnado**

Partindo da concepción do/a neno/a como un ser biopsicosocial en constante interacción co seu contorno (Heredia, 2014), a implicación das familias na súa educación constitúe un factor determinante no seu desenvolvemento integral, debendo adaptarse ás diferentes etapas evolutivas (González e Díaz, 2024).

A sociedade atribúe á familia a función de proporcionarlle aos/ás novos/as membros/as as habilidades necesarias para integrarse como persoas adultas mediante a transmisión de normas, valores e modelos de conducta (Gallego et al., 2019; Villarejo et al., 2020).

Dentro da influencia da familia no desenvolvemento, unha liña importante céntrase nos denominados estilos de educación parental e marental, referíndose ao conxunto de prácticas, actitudes e expectativas que os proxenitores aplican de maneira continuada ao longo do tempo (Darling e Steinberg, 1993).

Cada familia leva isto á práctica a través das estratexias de socialización, é dicir, aqueles comportamentos que busca promover nos seus/súas fillos/as co obxectivo de favorecer o desenvolvemento individual e a súa integración social (Torio et al, 2008).

A calidade destas interaccións en boa medida dependen de aspectos como a ausencia ou presenza de conflitos intrafamiliares, da cohesión ou da estrutura familiar. Así mesmo, suxírese que unha relación positiva entre pais/nais e fillos/as constrúese a partir dun trato afectivo, comunicación cálida e estilos educativos baseados en valores como a autonomía e a flexibilidade, considerando, en todo momento, as diferenzas individuais tanto dos/as nenos/as como de cada un dos proxenitores (Fuentes et al., 2015).

Cabe mencionar neste sentido a Baurmind (1966), que fixo unha clasificación dos estilos educativos parentais baseándose nas variables do afecto a os niveis de control exercidos

polos proxenitores: o autoritario, o permisivo e o democrático. Posteriormente, Maccoby e Martin (1983, como se cita en Montolío e Leonhart, 2012; Aguilar-Yamuza et al., 2019), tendo en conta outras dúas dimensións –a esixencia e a resposta emocional– ampliaron esta clasificación engadindo o estilo negligente ou indiferente.

No estilo democrático ou autoritativo, os proxenitores establecen límites claros, supoñendo un alto nivel de control, á vez que depositan confianza no menor fomentando a autonomía e a toma de decisións, aportando tamén niveis altos de afectividade. Por outra banda, o estilo permisivo implica niveis baixos de control e pola contra afectividade elevada, prima a escaseza de normas e a satisfacción inmediata dos/as rapaces/as. No lado oposto atópase o estilo autoritario, con altos niveis de control e escaseza afectiva, no que os/as nenos/as deben obedecer sen alternativas a altas normas estritas (Heredia, 2014; Martín et al., 2022).

A negligencia, incluída posteriormente como estilo parental, correspondéndose con situacións de desatención prolongada das necesidades físicas, emocionais, de supervisión e cognitivas (Goberno de Navarra, 2006), “é a forma de maltrato con máis presenza na infancia maltratada” (Císcat et al., 2021, p.159). Na maioría de ocasións, estas situacións non son intencionadas, senón froito do descoñecemento, da ausencia de orientación ou da aplicación de pautas culturais diferentes ás establecidas (De la Torre Quiralte, 2024).

Isto queda evidenciado en diversos estudos que sosteñen a importancia desta relación entre as prácticas educativas familiares e o desenvolvemento emocional e psicosocial nos fillos/as. Concretamente, evidénciase que aqueles estilos fundamentados nun alto nivel afectivo, comunicación aberta e fomento da autonomía contribúe a unha maior satisfacción vital durante a adolescencia, pola contra existe unha relación inversa entre o control psicolóxico e o benestar social (Pérez-Fuentes et al., 2019).

De igual forma, estilos como o democrático e o permisivo, nos que predominan accións cálidas e afectivas, están asociados cun maior axuste psicosocial e un autoconcepto positivo. En contraposición, aquelas persoas criadas en ámbitos autoritarios e negligentes tenden a desenvolver un axuste emocional e social máis pobre, poñendo o foco no impacto negativo da falta de afecto e do excesivo control (García et al., 2020).

Finalmente destacar que as prácticas educativas parentais poden actuar como un factor protector, ou pola contra, o descoido emocional pode provocar risco de problemas de autorregulación e autoestima, un potencial desencadeante de conductas antisociais (Martín

et al., 2022). É por todo isto, polo que se resalta a importancia de promover relacións paterno/maternofiliais cálidas e afectivas, baseadas no cariño e na comunicación (Milevsky et al., 2006).

### 2.3.1. Factores de risco

Barudy (2005), define a Capacidade Parental (CP) como aquelas capacidades prácticas que posúen os proxenitores que teñen como último fin asegurar o desenvolvemento íntegro do seu/súa fillo/a, respondendo as súas necesidades de coidado, educación e protección. Existen diversos factores de risco que poden contribuír ao desleixo destas por parte dos coidadores, entre eles atópanse os derivados das características da contorna, da familia, do neno e dos proxenitores ou coidadores (Goberno de Navarra, 2006).

En canto aos factores da contorna, poden influír características como a pobreza e o desemprego, a falta de apoio social, un contorno violento, situación de vulnerabilidade ou normas sociais e culturais que promovan a violencia e apoiem os castigos físicos (OMS, 2024; Goberno de Navarra, 2006).

Por outra banda, en canto aos factores familiares estes poden ser falta de apoio da familia para coidar ao neno/a, unha familia desestruturada, un conflito na parella, violencia doméstica ou estrés (OMS, 2024; Goberno de Navarra, 2006; De la Torre Quiralte, 2024).

Tamén poden influír características ligadas ao neno. Cómpre salientar que o menor será tido en conta dende a perspectiva de vítima, afastado de calquera atribución de culpa, mais existen certos factores intrínsecos ao menos que poden aumentar a probabilidade dun trato negligente. Entre eles atópase que sexa menor de catro anos ou adolescente, que non cumpra coas expectativas dos proxenitores, que presente características físicas infrecuentes, un trastorno neurolóxico, unha discapacidade ou que sexa un/ha fillo/a non desexado/a (OMS, 2024; Goberno de Navarra, 2006; De la Torre Quiralte, 2024).

Finalmente, os factores ligados aos coidadores ou proxenitores tamén supoñen un aumento do risco do coidado negligente ou maltrato infantil. Entre eles atópanse que os coidadores sufriran maltrato na infancia, o abuso de sustancias ou o alcoholismo, a escasa experiencia, a autoestima desadaptativa, dificultades de autorregulación ou a participación en actividades delituosas (OMS, 2024; Goberno de Navarra, 2006; De la Torre Quiralte, 2024).

### 2.3.2. *Influencia do apego*

A Teoría do Apego erixida por John Bowlby (1973) e posteriormente completada por Mary Ainsworth (1978), definía este como o vínculo emocional que establece o/a neno/a cos seus proxenitores ou cuidadores, proporcionándolle o marco de seguridade necesaria para o seu desenvolvemento socioemocional. Así o apuntan Heredia (2014) e Ruiz e Rubia (2020), quen tamén engaden que a calidade deste vínculo está condicionada pola accesibilidade das figuras de apego e a capacidade de resposta das mesmas. Resulta tan relevante debido a que estas interaccións van a ser internalizadas polo/a neno/a como referencias fundamentais para comprenderse a si mesmo/a e a todo o que o/a rodea. É por isto que terá un impacto duradeiro ao longo da súa vida (Moya et al., 2015).

Existen dous tipos de apego segundo Ruiz e Rubia (2020), o apego seguro e o apego inseguro, dividíndose este último en tres tipos diferentes. No apego seguro os lazos emocionais entre os proxenitores e o/a menor son de calidade, nos que predominan a confianza e o afecto. Pola contra, cando o apego é inseguro a calidade das relacións é baixa, dificultando a regulación emocional.

Dentro deste último atópanse, en primeiro lugar o apego inseguro evitativo, no que predomina a desconfianza e non existe a comunicación directa (Ruiz e Rubia, 2020). Outro deles sería o apego ambivalente no que se produce ansiedade de separación no neno en ausencia da figura de referencia, debido á implantación dunha relación de dependencia (Heredia, 2014). Por último, o desorganizado que se caracteriza polo rexeitamento e o medo á figura de referencia e adoita corresponderse con situacións de maltrato (Ruiz e Rubia, 2020).

Rematar con que múltiples investigacións demostran que aquelas persoas con apego seguro cara os seus proxenitores amosan un autoconcepto positivo, mellores habilidades interpersoais e maior competencia emocional que aquelas cun apego inseguro, xa que estas últimas teñen máis problemas de comportamento e dificultades na regulación emocional (Mónaco et al., 2019).

En base ao anterior, o apego é un factor determinante para o desenvolvemento integral do/a neno/a, podendo converterse nun compoñente protector, ou pola contra nun de risco.

### 2.3.3. *Parentalidade positiva*

A parentalidade positiva consiste en establecer un ambiente estruturado e emocionalmente nutritivo, no que os/as menores se sintan seguros, valorados e estimulados, promovendo o

seu desenvolvemento integral. Esta proposta prioriza a autonomía, a comunicación aberta e respectuosa, ademais de establecer regras consistentes e claras, dende o afecto e a empatía (UNICEF, 2023).

Segundo o Ministerio de Sanidade, Servizos Sociais e Igualdade (2015), a parentalidade positiva reside en cinco principios. Estes son o afecto, o establecemento de límites e normas, o estímulo e apoio da aprendizaxe, recoñecemento da autonomía progresiva, capacitación dos/as rapaces/as como axentes activos e a educación sen violencia.

A parentalidade positiva, dende a responsabilidade, busca promover relacións equilibradas e afectivas entre pais/nais e fillos/as, co último fin de garantir os dereitos da infancia e promover o seu desenvolvemento social, emocional e cognitivo (Torio, 2018).

#### **2.4. Potencialidade protectora e compensadora da escola**

Segundo a Lei Orgánica 8/2021, 4 de xuño, de protección a infancia e a adolescencia fronte á violencia, define esta como as accións, omisións ou tratos negligentes que privan aos menores dos seus dereitos e benestar, impedindo o seu desenvolvemento integral, independentemente da forma ou medio polo que se cometa.

Partindo do anterior, enténdese por bo trato, aquel que promove o respecto dos dereitos fundamentais do neno e o fomento do respecto mutuo, a dignidade, a convivencia democrática, a solución pacífica de conflitos e a igualdade de oportunidades.

Neste contexto, a escola configúrase como un dos principais axentes socializadores que máis relevancia ten na formación dos nenos e nenas, considerándose un elemento responsable e fundamental que debe garantir a seguridade dos/as mesmos/as, promovendo actitudes encadradas dentro do contorno protector no que se identifican as situacións de risco (UNICEF, s.d.).

Os centros educativos teñen a obriga de informar, previr e detectar no seu alumnado situacións de violencia e maltrato, dende o compromiso e a protección, para salvagardar a integridade física dos/as cativos/as. Como consecuencia, os profesionais que están en contacto co alumnado deben recibir a formación necesaria na materia, para así garantir o dereito dos/as menores e estar capacitados para a detección precoz, a prevención e a intervención de ser necesaria, tanto dentro do ámbito educativo (entre iguais ou cun/ha docente) como no ámbito familiar (Ministerio de Sanidade, 2023).

Este enfoque é coherente co establecido na Declaración do Dereitos do Neno (UNICEF, 2006), no que se recolle no artigo 19, que é responsabilidade do Estado protexer aos menores de calquera tipo de violencia provinte dos proxenitores ou de calquera responsable do seu coidado, poñendo en práctica programas sociais para asistir ao rapaz/a no que precise. Concibindo a educación pública como un dereito que tamén garante e proporciona o Estado, esta está comprometida co cumprimento de dito artigo.

### **3. PROPOSTA DE INTERVENCIÓN**

#### **3.1. O caso de Lola**

Lola<sup>1</sup> é unha nena de 8 anos que cursa 3º de Educación Primaria no CEIP Manuel Antonio de Rianxo. É unha alumna con Necesidades Específicas de Apoio Educativo (NEAE) a causa da historia familiar, xa que provén dunha contorna vulnerable, condicionada por dificultades socioeconómicas e violencia doméstica.

Lola pertence a unha familia monoparental, formada pola nai, dous irmáns, un de doce anos e outro de catro, e mais ela. O pai sofre unha adicción a substancias psicoactivas ilegais, o que provocou situacións de violencia doméstica, tanto cara á nai como cara aos fillos. A pesar de que xa non convive con eles dende hai dous anos, son evidentes as secuelas no comportamento (emocional e condutual) da menor.

Por motivo da situación anterior, a nai é o único sustento familiar. Ela non ten un emprego estable, senón que combina diferentes traballos temporais, entre os que se atopan axudante en locais hostaleiros, coidadora de persoas da terceira idade en situacións de dependencia ou parte do servizo de limpeza en domicilios. Isto implica que non ten un contrato fixo nin unha garantía de ingresos económicos mensuais, polo que a renda insuficiente e o horario laboral inestable, extenso e inflexible desencadean nunha dificultade evidente para exercer o coidado sobre as súas crianzas. A consecuencia disto é que son os propios menores os que se coidan entre eles, tendo repercusións graves no seu desenvolvemento, pois asumen cargos e responsabilidades desproporcionados para a súa curta idade.

---

<sup>1</sup> Todos os datos expostos no caso son ficticios baseados nun contexto hipotético, polo que non se transgrede ningún principio ético de protección de datos.

Por outra banda, recalcar que é na escola onde diariamente se fai notoria esta situación, véndose reflectido na falta de recursos básicos como a hixiene da roupa, a alimentación ou o material escolar. De maneira habitual, Lola e o seu irmán pequeno acoden á escola á deshora, sen almorzar, coa roupa sucia ou sen alimentos para o descanso de media mañá.

Tras a realización das probas e pesquisas pertinentes elaboradas polo departamento de orientación da escola á nena, as observacións coa titora e a información ofrecida pola nai, o informe psicopedagóxico conclúe:

- No ámbito persoal pode detectarse inmaduridade emocional mostrándose unha nena insegura con tendencia ao retraemento. Engadido a isto, presenta dificultades para identificar e expresar adecuadamente as propias emocións, manifestando nerviosismo e ansiedade en numerosas ocasións. Do mesmo xeito, as súas reaccións son desproporcionadas en comparación coa situación problema que a ocasiona, carecendo de ferramentas para xestionalas e controlarse. É común presenciar episodios de somatización no que a alumna presenta molestias físicas sen causa médica aparente, vinculados coa carga emocional que soporta. A súa autoestima é desadaptativa, considerándose incapaz ante aquelas actividades que considera de maior dificultade.
- No ámbito social, presenta dificultades para crear vínculo cos/as compañeiros/as, non ten iniciativa, sempre agarda a que os demais comecen a interacción. Tende ao illamento social ante situacións descoñecidas, consecuencia dunha autoestima desadaptativa, amosándose insegura e con medo ao erro. Ademais, o desenvolvemento escaso das habilidades sociais, provoca dificultades na resolución de conflitos, sendo habitual nela recorrer ao choro.
- No ámbito académico detectouse unha capacidade cognitiva dentro da media, mais é evidente a falta de estimulación no fogar. Esta falta de acompañamento implica carencia de rutinas e hábitos de estudo, limitando así o desenvolvemento de habilidades básicas que impiden o progreso da nena, principalmente a lectoescritura, o cálculo e a expresión oral. Adoita comunicarse con fluidez en espazos que considera seguros, mais pola contra nos descoñecidos tende a facer uso dos monosílabos. A escola é o único espazo de motivación para a rapaza e a súa situación impide aproveitala para desenvolver ao máximo as súas capacidades.

Lola atópase incluída nunha aula con 15 crianzas máis. O centro ao que acode é de liña dous a e a ratio das aulas flutúa entre os/as 13 e os/as 23 alumnos/as. Entre as súas instalacións atópase dous edificios, un patio exterior para Educación Infantil e outro para Educación Primaria. Este último está conformado por tres pistas de fútbol e baloncesto, un espazo natural de herba, dous patios cubertos e un espazo de xogos tradicionais (pelebre, *Twister*, etc.). Ademais tamén dispón dun horto de cultivo ao que acude o alumnado en horario regulado acompañado do profesorado. Do mesmo xeito, o centro fai uso do pavillón municipal para levar a cabo as sesións de Educación Física, xa que non dispón dun espazo cuberto adaptado ás necesidades que implica o desenvolvemento de dita materia. Engadido ao anterior, ten á disposición das familias servizo de comedor escolar e transporte para aqueles que viven nas parroquias dos arredores (O Pazo, Leiro e Isorna).

No referido á contorna xeográfica, Rianxo, é unha pequena vila mariñeira de aproximadamente 11.000 habitantes, os cales na súa maioría viven, directa ou indirectamente, do mar. É un lugar tranquilo, situado no centro da Ría da Arousa, concretamente na comarca do Barbanza.

### **3.2. Necesidades**

A partir do establecido no informe psicopedagóxico podemos detallar as principais necesidades coas que se atopa Lola no seu proceso educativo:

#### *3.2.1. Área persoal:*

Dentro da área persoal determínanse as seguintes necesidades: A) Estratexias de regulación emocional, B) Estratexias de conciencia emocional, C) Autoconcepto positivo, D) Espazos seguros para a expresión emocional, E) Protección e seguridade persoal, F) Adulto de referencia, G) Sentimento de pertenza e H) Autoconfianza.

#### *3.2.2. Área social:*

No referido a área social as necesidades detectadas foron: A) Habilidades sociais básicas, B) Inclusión nun grupo, C) Clima de aula empático, D) Relacións entre iguais positivas, E) Relacións entre iguais positivas, F) Eliminar o illamento social, G) Respecto á diversidade (aula) e H) Resolución de conflitos de forma positiva.

### 3.2.3. Área académica:

Finalmente na área académica as carencias identificadas son: A) Apoio individualizados para reforzar, B) Adaptacións de metodoloxía e ritmo, C) Reforzo extra fora da aula, D) Seguridade persoal, E) Adaptación do nivel de esixencia, F) Avaliación formativa e flexible e G) Coordinación familia-escola.

### 3.3. Obxectivos

Tras detectar as necesidades específicas do caso de Lola, procédese a establecer uns obxectivos (que abranguen saberes teóricos, procedimentais e atitudinais) e que se enmarcan no Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Estes pretenden acadarse mediante a aplicación metodolóxica e o desenvolvemento das actividades da intervención, incidindo nas tres áreas dende un enfoque inclusivo.

**Figura 1**

*Obxectivos*

<b>OBXECTIVOS</b>			
<i>Área persoal</i>	<i>Área social</i>	<i>Área académica</i>	<i>Área do fogar</i>
<p><b>OE1:</b> Identificar as emocións básicas nos demais.</p> <p><b>OE2:</b> Expresar de forma verbal as emocións básicas propias.</p> <p><b>OE3:</b> Aplicar estratexias de regulación emocional.</p> <p><b>OE4:</b> Aplicar estratexias de relaxación de forma autónoma.</p> <p><b>OE5:</b> Adquirir autoconceito positivo.</p>	<p><b>OE6:</b> Solicitar axuda de maneira axeitada.</p> <p><b>OE7:</b> Aplicar adecuadamente as habilidades sociais básicas.</p> <p><b>OE8:</b> Expresar necesidades de forma clara.</p> <p><b>OE9:</b> Participar activamente en tres actividades cooperativas semanais.</p> <p><b>OE10:</b> Establecer relacións positivas cos compañeiros/as.</p> <p><b>OE11:</b> Interactuar de maneira autónoma con persoas alleas ao entorno habitual.</p>	<p><b>OE12:</b> Adquirir autonomía de traballo.</p> <p><b>OE13:</b> Acadar base elemental nos contidos de matemáticas.</p> <p><b>OE14:</b> Acadar base elemental nos contidos de lingua.</p> <p><b>OE15:</b> Desenvolver autoconfianza e seguridade en si mesma ante situacións académicas.</p>	<p><b>OE16:</b> Fixar rutina base para o fogar.</p> <p><b>OE17:</b> Fixar rutina específica para a realización de tarefas.</p> <p><b>OE18:</b> Establecer contacto periódico entre a familia e a titora.</p>

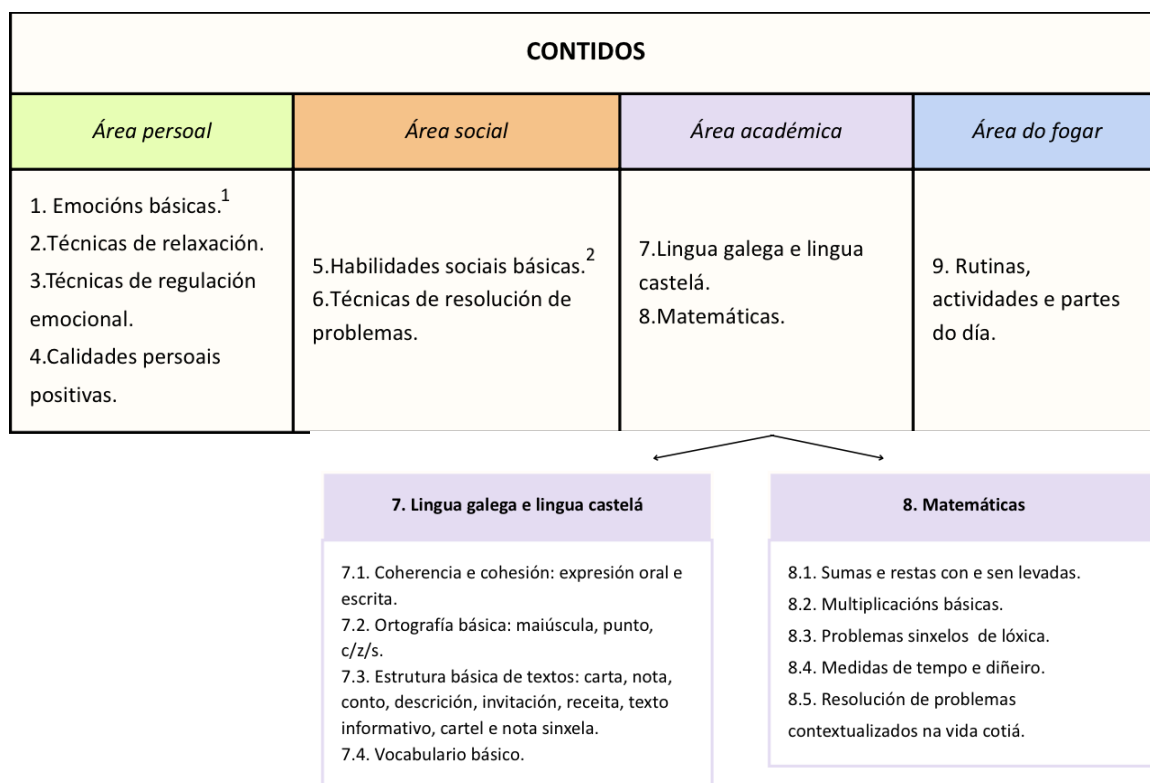
Neste caso considerouse convinte engadir unha categoría propia para aqueles obxectivos que se buscan acadar mediante accións levadas a cabo no fogar.

### 3.4. Contidos

Os contidos que se abordarán nesta proposta nótrense do currículo vixente de Educación Primaria en Galicia, concretamente no establecido no Decreto 155/2022, do 15 de setembro que regula as ensinanzas mínimas da etapa educativa de Educación Primaria. A selección e adaptación dos mesmos, levouse a cabo tendo en conta os obxectivos e as necesidades propias da alumna, baixo o principio de inclusión que caracteriza a práctica.

**Figura 2.**

*Contidos*



<sup>1</sup> Emocións básicas: alegría, tristeza, sorpresa, medo, ira, asco.

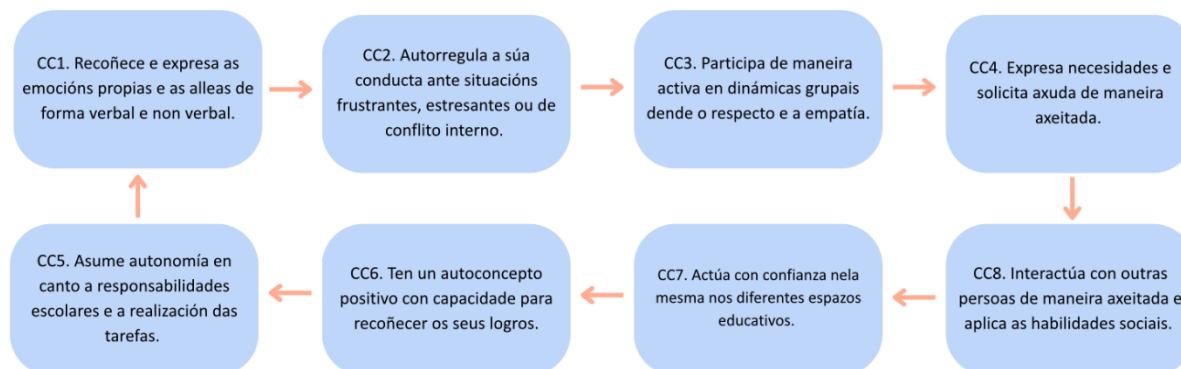
<sup>2</sup> As habilidades sociais básicas referidas son: saudar e despedirse; iniciar, manter e finalizar conversacións; agradecer e disculparse; esperar a quenda para falar; e pedir permiso de maneira axeitada.

### 3.5. Competencias clave

De seguido, preséntanse as competencias clave que sustentan esta proposta de intervención. A súa disposición cíclica procura salientar o seu carácter transversal e a interacción continua entre elas, características propias do enfoque educativo adoptado no presente proxecto.

**Figura 3**

*Competencias clave*



**3.6. Actividades**

A continuación preséntanse as actividades deseñadas para a intervención con Lola, orientadas ao cumprimento dos obxectivos propostos e ao desenvolvemento das competencias previstas. A proposta estrutúrase segundo os diferentes ámbitos que configuran a escola: a contorna, clave na evolución do alumnado; o centro, espazo principal do proceso educativo; a aula, punto de referencia para o alumnado; e a intervención individual coa alumna. No Anexo A recóllese a relación entre obxectivos, contidos, competencias e actividades, buscando acadar unha congruencia plena entre os elementos curriculares e persoais que subxacen á proposta, alcanzando cotas de calidade elevadas na súa futura implementación.

*3.6.1. Actividades dirixidas á contorna*

**Actividade 1. “Escoitamos Rianxo: de onde vivimos?”:** Esta actividade consiste nunha saída didáctica pola vila de Rianxo, estruturada en varias fases. Na primeira, o alumnado en grupos de catro, realizará unha investigación na aula mediante o uso de ordenadores para identificar os lugares máis emblemáticos da parroquia, que despois indicarán nun mapa mural (ver Anexo B). Para o proceso de busca, proporcionaranse referencias concretas (ver Anexo C). De seguido, dividirase o mapa en catro zonas e cada grupo farase experto nunha delas. Deberán pensar que persoas se poden atopar alí e planificar unha entrevista con sete preguntas, incluíndo dúas sobre sentimentos ou emocións. Tamén prepararán alternativas, por se non localizan á persoa elixida.

Na segunda fase, terá lugar a visita pola vila. Cada grupo presentará o máis relevante da súa zona. Por último, regresarán a ela acompañados dun/ha adulto/a responsable para realizar a

entrevista. As persoas destinatarias poderán ser mariñeiros/as, bateiros/as, o alcalde, persoal municipal, traballadores/as da lonxa ou a veciñanza local.

A actividade rematará o día seguinte na aula, onde recompilaremos toda a información obtida e trasladarémola ao mural, acompañada de fotografías do percorrido e, se é posible, das persoas entrevistadas. Este pequeno proxecto terá continuidade nos meses vindeiros con novas actividades para completar o mural.

### *3.6.2. Actividades dirixidas ao centro educativo*

**Actividade 2. “Xornadas emocionais”:** Consiste nun conxunto de actividades que se realizarán ao longo dunha semana nas que en todo o centro primarán as emocións e coñecemento das mesmas. Búscase o desenvolvemento da empatía e promover un clima escolar positivo, para fomentar a cohesión grupal e o sentimento de pertenza, sensibilizando á comunidade educativa sobre a importancia do benestar emocional (Ver Anexo D).

### *3.6.3. Actividades dirixidas á aula*

**Actividade 3. “Diario de mareas”:** Trátase de que cada alumno/a faga un rexistro emocional a modo de álbum. Despois de explicar as emocións, durante 15 días recollerán tres accións que lle provocasen emocións básicas. Na aula disporán de materiais para decorar dito documento (adhesivos, selos, rotuladores, etc.) O diario poderá levarse á casa para completalo polas noites, aínda que tamén poderá escribirse na aula. A súa finalidade é fomentar a toma de conciencia emocional diaria (Ver Anexo E). As familias serán informadas e poderán colaborar engadindo fotos ou debuxos.

**Actividade 4. “Como te sentiches? Xogo de rol”:** Esta actividade consiste en presentarlle ao alumnado situacións ficticias, pero próximas á súa realidade (por exemplo, un rapaz queda illado no recreo), que representarán mediante a asignación de papeis. O alumnado actuará con espontaneidade mentres a docente intervirá como mediadora, guiando o desenvolvemento cara a unha resolución axeitada e pacífica do conflito. As situacións e os roles irán rotando e, ao rematar cada representación, realizarase unha reflexión final conxunta: como se sentiron, que aspectos foron adecuados e cales mellorables, como actuarían e que alternativas propoñen. Esta dinámica permite traballar a empatía, transmitir valores e estratexias de xestión emocional, a través do ensaio de habilidades sociais reais.

**Actividade 5. “Castelao emocional: Sentimentos en viñetas”:** Unha vez á semana, co motivo de traballar as emocións, a creatividade e a expresión en galego, entregaremoslle ao

alumnado unha viñeta en branco de Castelao, persoeiro rianxeiro por excelencia. A partir dela, elaborarán un diálogo que reflexe unha emoción. Ao final, quen o desexe poderá compartir en voz alta motivo da súa representación (Ver Anexo F).

**Actividade 6. “Explícoche eu”:** aproveitando a disposición do alumnado da aula en pequenos grupos de catro, seleccionaremos un capitán por equipo. Unha vez elixidos, entregaráselles un papel coas instrucións simplificadas da actividade a realizar. Posteriormente, disporán duns minutos para lelas e, en caso de dúbidas, deberán consultarllelas á titora. De seguido deberán explicarlle a actividade ao resto do grupo. Esta dinámica tamén se pode adaptar a parellas, segundo as necesidades da tarefa. O obxectivo é fomentar a confianza e cohesión grupal.

**Actividade 7. “Falando enténdese a xente”:** os mércores e venres, na última sesión, celebrarase unha asemblea destinada á resolución de conflitos ou situacións que perturbaron a dinámica da aula. O alumnado poderá anotar nun papel os temas que desexe tratar e, agardando a quenda de palabra, abordaranse tantos como o tempo permita. Ademais quen o precise poderá solicitar consello ou axuda sobre inquedanzas persoais. A finalidade é reforzar a cohesión grupal, a empatía e o sentimento de pertenza, ofrecendo unha figura de referencia na resolución de conflitos.

**Actividade 8. “O Rianxo que sinto”:** co obxectivo de completar o mural iniciado na actividade da contorna, o alumnado deberá escoller un lugar da vila que lle evoque unha emoción (o parque, por merendar coa nai; o porto, porque lle lembrar ao avó mariñeiro). A continuación, tirarán unha fotografía do lugar - na que poden saír ou non- e achegarana á aula xunto cunha creación propia titulada co nome da emoción. Poderá ser unha carta, un microrrelato, un poema, etc. As achegas colocaranse no lugar correspondente do mapa, podendo traer máis de unha se o desexan.

#### *3.6.4. Actividades dirixidas á alumna de maneira individual*

**Actividade 9. “Emocións entre liñas”:** co obxectivo de traballar as emocións de forma individual con Lola, contaráselle diferentes historias ás que deberá reaccionar modificando a expresión facial dunha silueta debuxada nun cartón, con cabeza de tapón. En cada caso, axustará o rostro en función da emoción representada. A actividade rematará cunha breve conversa na que se reflexionará sobre a emoción traballada e os sentimentos asociados.

**Actividade 10. “Os banzos positivos”:** cada día que Lola asista á aula de PT deberá expresar unha calidade positiva sobre si mesma e comentala brevemente coa mestra. Esta será anotada nunha cartolina con forma de escaleira, colocada na parede, e que contará con entre 15 e 20 banzos. Ao completalos todos, Lola recibirá un premio simbólico, como un espello que representa a importancia de valorarse a si mesma. Paralelamente, a titora facilitaralle á mestra PT situacións de conflito vividas pola rapaza na aula, co fin de que, durante as sesións, Lola reflexione sobre as calidades positivas que lle axudarían a resolvelas.

**Actividade 11. “Escalada cara o éxito”:** esta actividade combina dúas propostas menores, adaptadas segundo se queira reforzar a área de lingua ou matemáticas. Consiste en propoñer pequenos retos que axuden a Lola a achegarse ao nivel do resto do grupo. Traballarase previamente con ela os contidos que se van a abordar na aula para que poida participar con seguridade ou, se for o caso, reforzar aqueles nos que presenta maior problema. A dificultade dos retos irá aumentando progresivamente, en función do seu progreso.

- **Dados:** para traballar contidos lingüísticos, elabóranse diferentes tipos de dados: un con elementos (barco, lonxa, gaivota, tormenta, mercado), outro con personaxes e outro con emocións. Despois de lanzalos, o alumnado debe crear unha breve historia (oral ou escrita, segundo o obxectivo da mestra) a partir dos elementos obtidos. Esta actividade pode complementarse cun debuxo ou con imaxes do pobo de Rianxo. Os dados permiten múltiples usos: por exemplo escribir vocabulario, lanzar tres veces e formar unha frase coas palabras resultantes. Trátase dun recurso lúdico, versátil e eficaz para fomentar a aprendizaxe de forma contextualizada.
- **Estacións matemáticas:** a actividade consiste na creación dun circuío con desafíos matemáticos presentados de maneira manipulativa e lúdica. Inclúe retos como o cálculo mental con tarxetas de operacións, problemas contextualizados sobre o tempo ou diñeiros, e xogos de mesa con contido matemático, entre outros. Poden estar contextualizados en Rianxo, favorecendo unha aprendizaxe situada e de utilidade para a alumna.

**Actividade 12. “Constrúe o teu día”:** Esta actividade busca establecer unha rutina para o fogar. Nunha primeira fase, Lola conversará coa mestra especialista sobre o seu día a día e, posteriormente, elaborará nunha cartolina a súa rutina diaria empregando pictogramas ARASAAC. Para permitir adaptacións, utilizarase velcro, de xeito que poida modificala cando

o deseño. Poderá ademais decorala ao seu gusto, tendo en conta que o seu principal centro de interese son as artes plásticas (Ver Anexo G).

### **3.7. Metodoloxía**

O presente proxecto de intervención é de carácter psicosocioeducativo, pois atendendo ao caso de Lola, cómpre abordalo de forma integral nas dimensións persoal, social e académica, dende un enfoque competencial. A intervención foi deseñada de maneira coordinada, integrando as tres áreas, e levarase a cabo coa participación conxunta do departamento de orientación, do profesorado de Pedagogía Terapéutica, da titora do grupo-clase e da familia da alumna.

A dinámica da aula insírese nun enfoque metodolóxico construtivista e baseado no traballo por proxectos, onde o alumnado é o protagonista da súa aprendizaxe, construíndoa a partir dos seus coñecementos previos mediante a reflexión, a manipulación e a interacción co medio.

A clase organízase en pequenos grupos de catro, que rotarán cada 15 días, favorecendo así a creación de vínculos entre iguais. Procurarase que Lola estea acompañada por algún/ha compañeiro/a de referencia, coas habilidades sociais ben desenvolvidas con capacidade de exercer unha influencia positiva de forma natural. Non se busca atribuír responsabilidade a ningún alumno/a, senón aplicar unha estratexia docente discreta e intencionada.

Nesta mesma liña metodolóxica, cando a natureza das actividades o permitan, traballarase por estacións de dificultade progresiva. Propóranse conxuntos de tarefas organizados en tres niveis, aos que o alumnado poderá acceder a medida que rematen. Nestas sesións, os equipos funcionarán como unha unidade, colaborando para acadar un obxectivo común. Esta estratexia non será aplicada diariamente, xa que algúns exercicios requiren traballo individual e reflexión persoal, baseándose na interdependencia positiva.

Do mesmo xeito e co obxectivo de que o alumnado lle atope sentido aos contidos ensinados, optouse pola aprendizaxe baseada en proxectos, apostando pola súa contextualización. As actividades deste traballo pertencen a un proxecto máis amplo titulado “Raíces que medran: coñecendo o que nos conecta”, centrado na vila de Rianxo, co fin de que o alumnado explore, investigue e descubra a seu contexto próximo mentres reforza os

contidos curriculares. Este enfoque favorece a integración do grupo-clase, a cooperación e o sentimento de pertenza a un lugar.

As liñas metodolóxicas principais xiran arredor da busca da autonomía e da xestión emocional mediante estratexias dinámicas e participativas que promoven a integración nos contextos sociais próximos. Os retos empregaranse como medio de motivación e como vía para fortalecer a confianza e o autoconcepto positivo de Lola. Estes poderán ser colectivos ou individuais; neste último caso, adoptarán forma de pequenas actividades de matemáticas ou linguas que a alumna levará para a casa nunha pequena caixa. Serán tarefas breves, de non máis de 30 minutos, orientadas ao repaso ou reforzo das sesións individuais, contribuíndo ao seu progreso.

Estas actividades presentaranse en forma de mapas de distintas zonas de Rianxo, cada un con cinco retos (un por día da semana) situados no espazo correspondente (Ver Anexo H). Os mapas estarán organizados por niveis de dificultade, avanzando de maneira progresiva semana a semana. Cada día, a alumna poderá escoller o reto que lle resulte máis atractivo, mais deberá completalos todos ao final da semana. Superadas as probas, avanzará polo mapa e obterá pequenas recompensas, que se acumularán. Unha vez rematados todos os mapas dunha zona, poderá escoller un premio final de carácter educativo (selos, adhesivos, rotuladores, cartolinas, etc.), contribuíndo tamén a paliar limitacións materiais derivadas da súa situación socioeconómica. A dinámica será proposta pola mestra de Pedagogía Terapéutica, encargada de proporcionar os premios sen expoñer á alumna fronte ao grupo. A titora colaborará na implementación e coa supervisión dos retos.

Como complemento á dinámica anterior, empregárase un método de reforzo baseado nun contrato de continxencias co obxectivo de promover o compromiso de Lola co traballo no fogar. Aínda que as actividades teñen un enfoque lúdico, recoñécese que a motivación pode fluctuar. Por iso, Lola comprometerase a dedicar 30 minutos diarios aos retos, a cambio dunha recompensa ao completalos, como se indicou anteriormente. Dada á súa situación familiar, o irmán maior colaborará no proceso, asumindo un apoio puntual sen carga excesiva. O contrato será asinado pola titora, pola nai, pola alumna e selado polo centro, para así proporcionarlle maior formalidade e calado ó acordo (Ver Anexo I).

Outra liña de actuación, en coordinación coa mestra de Pedagogía Terapéutica, consistirá en traballar nas sesións individuais os contidos que posteriormente se abordarán

na aula, así como situacións sociais nas que Lola presenta dificultades (por exemplo pedir axuda). O obxectivo é proporcionarlle ferramentas que lle permitan participar con seguridade e facelo libremente, se así o desexa. En certas ocasións, Lola é consciente das súas dificultades e do desaxuste co ritmo da aula, o que supón para ela unha traba psicolóxica considerable e un obstáculo para a integración.

En consonancia co obxectivo de reforzar a autoestima de Lola, proporcionaráselle dentro das dinámicas de aula oportunidades de éxito que reforcen a confianza en si mesma. O aumento da súa seguridade será un feito beneficioso e clave no progreso da intervención.

Ademais, durante as xornadas lectivas, a titora asignaralle pequenas responsabilidades afastadas do ámbito académico, pero axeitadas á súa autonomía (borrar o encerado ou regar unha planta), depositando así doses de confianza que contribúan a fortalecer o seu sentimento de autovalía.

Para seguir reforzando a súa seguridade e autonomía, elaborárase material individualizado que servirá como guía. En primeiro lugar, implementárase o “Manual de navegación”, que incluírá modelos textuais (carta, invitación, postal, cartel, descrición...), vocabulario, un diario de palabras novas e normas ortográficas básicas. Esta ferramenta permitirá a Lola realizar tarefas no fogar sen depender da docente nin da familia. Non obstante, evitárase que se converta nun apoio imprescindible, retirándoo progresivamente a medida que avance. Ademais, non se empregará en tarefas mecánicas nin será un recurso excesivamente saturado. O material será proporcionado pola mestra especialista, e poderá empregarse nas sesións habituais (Ver Anexo J).

En relación co anteriormente exposto, entregaráselle a Lola unha “tarxeta de embarque” que permanecerá pegada na súa mesa. O nome remite ao documento necesario para iniciar unha viaxe en barco, aproveitando así o contexto mariñeiros de Rianxo. Esta tarxeta recollerá unha serie de pasos que deberá cumprir antes de comezar unha tarefa; sen telos cubertos, non poderá iniciala. Será entregada a toda a clase en formato plastificado e cubrirase cun lapis borrable antes de cada actividades, o que facilitará o seu uso continuado. Con esta ferramenta preténdese fomentar a autonomía na realización das tarefas na aula (Ver Anexo K).

Neste sentido, para reforzar a independencia do alumnado, a ANPA —en colaboración coa dirección do centro—impulsou unha campaña de hábitos saudables. Ao remate do proxecto, faráselle entrega ao alumnado dun espertador sinxelo, que poderá axudar a Lola a asumir rutinas no fogar de forma máis autónoma.

En canto ao traballo emocional, este desenvolverase de forma transversal ao longo de todo o curso e en todos os niveis. Para iso, durante as xornadas lectivas, a mestra lerá contos centrados nas emocións que axuden ao alumnado a comprendelas e regulalas. Isto implementárase con regularidade, entre dúas e tres veces á semana (Ver Anexo L).

Paralelamente, dispórase na aula, de maneira visible, “o semáforo das emocións” como unha estratexia sinxela de regulación emocional, útil para todo o alumnado, incluída Lola. A dinámica consiste en seguir as cores do semáforo por esta orde: vermello para deter a reacción impulsiva; laranxa, para pensar unha alternativa; e verde para actuar de forma positiva e respectuosa. Cada vez que un alumno empregue correctamente esta técnica, recibirá un reforzo positivo (como un aplauso colectivo). Unha vez instaurado o procedemento, retirarase progresivamente o reforzo (Ver Anexo M).

Na aula deseñouse unha zona específica denominada *O Recuncho da Creatividade*, pensada como un lugar de autorregulación ao que o alumnado poderá acudir de forma autónoma cando o precise. A titora supervisará o seu uso para evitar que se converta nun espazo meramente recreativo. O recuncho contará con diversos materiais como libros, mandalas, teas, ceras, botóns, elementos naturais, quebracabezas, bloques e unha caixa de escritura creativa con modelos e propostas literarias. Tamén incluírá unha caixa de retos sorpresa que irán variando semanalmente e ofrecerá ideas como “expresa como te sentes nunha colaxe” ou “recrea unha escena teatral con estes personaxes e estas emocións”. Este espazo servirá tanto para favorecer a expresión artística e a relaxación como para funcionar como reforzo positivo ante comportamentos axeitados ou a consecución de obxectivos.

Finalmente, tendo en conta a situación familiar de Lola, que lle impide acceder á biblioteca do centro no seu horario de habitual, habilitárase un sistema de préstamo de libros dentro da biblioteca da aula. En coordinación co Equipo de Biblioteca, ampliárase o fondo bibliográfico dispoñible nas aulas, atendendo aos intereses do alumnado para favorecer o éxito da iniciativa.

En conxunto, propónse unha metodoloxía flexible e adaptada ás necesidades do grupo-clase, facendo da aula un espazo seguro e da titora unha figura de referencia. O enfoque coloca ao alumnado no centro do proceso de ensino-aprendizaxe, promovendo autonomía, cooperación e o pensamento crítico, así como o cumprimento de obxectivos propios desta proposta, como o OE12, OE16, OE17 e OE18. Ademais do progreso académico, búscase o desenvolvemento de habilidades sociais e emocionais fundamentais para a vida.

### **3.8. Recursos**

#### *3.8.1. Recursos humanos*

Neste proxecto ademais da propia titora, sería necesaria a participación da mestre especialista en Pedagogía Terapéutica, unha peza fundamental para o desenvolvemento desta intervención.

Do mesmo xeito, sería necesaria a colaboración de dous profesionais para realizar os talleres de relaxación, de profesorado con dispoñibilidade horaria para acompañar na saída didáctica pola contorna e da Asociación de Nais e Pais propia do centro.

#### *3.8.2. Recursos materiais*

Nesta categoría vense incluídos os materiais funxibles e os non funxibles. Dentro dos funxibles necesitarase: rotuladores, ceras, lapis, cartolinas, selos, adhesivos, papeis, tela, pinturas. Por outra banda, en canto aos materiais non funxibles: quebra-cabezas, alfomadas, caixas organizadoras, libros, bolas anti-estrés, tarxetas das emocións, dados, mapas dos retos, xogos manipulativos, ordenadores e manual de apoio.

#### *3.8.3. Recursos estruturais*

Para a posta en práctica desta intervención será necesaria unha aula de PT, o recuncho creativo dentro da aula da titora, a biblioteca de aula, a biblioteca do centro e finalmente, o patio cuberto para realizar as actividades colectivas.

#### *3.8.4. Recursos comunicativos*

Empregarase a plataforma Abalar, promovida pola Xunta de Galicia, como vía institucional para a comunicación entre o centro e as familias. Complementariamente, utilizarase unha axenda de comunicación de uso exclusivo coa familia de Lola, dada a conexión irregular que dispón a Internet. Esta medida garante unha solución accesible e

equitativa, permitindo un sentimento constante e o envío de mensaxes positivas, actuando como reforzo. A titora fará un uso habitual da axenda, mais tamén poderá ser empregada por outros/as docentes para comunicacións relevantes.

### 3.9. Temporalización e organización

Para esta alumna determinouse unha atención individualizada a través de tres sesións semanais de 50 minutos coa mestra especialista en Pedagogía Terapéutica, coincidindo coas materias de Lingua Galega, Lingua Castelá e Matemáticas. Estas desenvolveranse dentro da aula, excepto unha debido á intención de anticipar os contidos ou situacións que presentan dificultade. Malia isto, cando sexa posible, Lola permanecerá na aula ou no “Recuncho da Creatividade”, dispoñendo dun espazo con maior privacidade e sen perder o contacto co grupo. Pode consultarse no Anexo N o horario de Lola.

A temporalización, será flexible axustándose ao ritmo do progreso da alumna para garantir unha intervención adaptada en tempo e forma ás características da alumna, evitando presións ou esixencias.

A continuación, preséntase o cronograma previsto para a intervención, no que se recollen as sesións semanais e a distribución temporal das actividades propostas.

**Figura 4**

*Cronograma*

CRONOGRAMA														ACTIVIDADES	TEMPO
1º MES				2º MES				3º MES							
S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4				
														Escutando Rianxo	1 xornada completa + 3 sesións de 50 minutos
														Xornadas emocionais	1 xornada completa + 1 hora e media cada día
														Diario de mareas	1 sesión de 30 minutos – 7 veces á semana
														Como te sentiches?	1 sesión de 50 min – 2 veces á semana
														Castelao emocional	1 sesión de 50 min – 1 vez á semana
														Explicache eu	1 sesión de 10 min – 3 ou 4 veces á semana
														Falando enténdese a xente	Mércores e venres – 1 sesión de 50 minutos
														O Rianxo que sinto	2 sesións de 50 minutos
														Emocións entre liñas	Sesión individual de 15 minutos – 1 vez á semana
														Emocións entre liñas	Sesión individual 10 minutos – 1 vez á semana
														Escalada cara o éxito	Sesións individuais 40/45 minutos – 1 vez á semana
														Constrúe o teu día	2 sesións individuais de 50 minutos
AVALIACIÓN CONTINUA															

■ Actividades da contorna   
 ■ Actividades do centro   
 ■ Actividades da aula   
 ■ Actividades individuais   
 ■ Avaluación inicial   
 ■ Avaluación final

### 3.10. Sistema de Avaluación

Esta desenvolverase de distintas fases, seguindo o proceso cronolóxico dunha intervención individualizada. Nun primeiro momento realízase unha avaluación diagnóstica para

concretar as áreas e as necesidades de intervención, cuxos resultados se recollen no apartado 3.2. deste traballo.

Posteriormente, a avaliación inicial realizarase mediante unha rúbrica que permitirá coñecer a alumna e establecer o seu punto de partida (Ver Anexo O). Para a avaliación continua, empregarase a observación con rexistro, onde a mestra titora e a especialista deberán anotar nun caderno persoal aqueles aspectos relevantes que consideren oportunos. Estas anotacións resultan valiosas non só para avaliar a evolución de Lola, senón tamén para a autoavaliación docente e a revisión do deseño da intervención. De todos xeitos, se a titora o considera pertinente, poderán empregarse rúbricas específicas nas áreas de Matemáticas, Lingua Galega ou Lingua Castelá para obter un seguimento máis detallado do seu progreso.

Finalmente, terá lugar a avaliación final do proxecto, na que se comprobará a efectividade do mesmo a través da repetición da rúbrica inicial, co obxectivo de comprobar a evolución. Así mesmo, tamén se levará a cabo unha entrevista coa alumna a modo de autoavaliación para comprobar como se sentiu durante a implementación da proposta (Ver Anexo P).

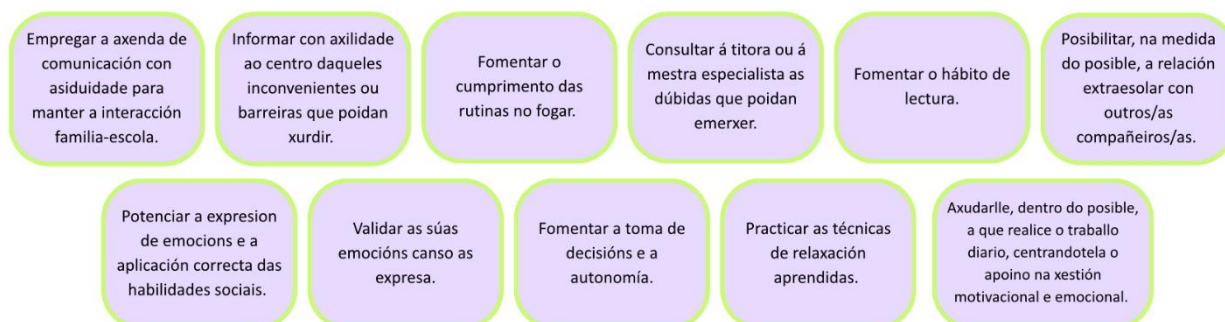
Cabe destacar que a avaliación realizarase de maneira continuada, apostando por un enfoque flexible e crítico. No caso de detectar dificultades que requiran maior atención, a intervención será reestruturada e ampliada, adaptándose ás necesidades e ao ritmo da alumna.

### 3.11. Recomendacións para as familias

Partindo do papel fundamental da familia no progreso da intervención, considérase convinte incluír recomendacións para favorecer unha acción educativa positiva. Así, informárase á nai nunha entrevista presencial e tamén se lle facilitarán por vía dixital ou en formato impreso, para que sirvan como referencia no día a día.

**Figura 4**

#### *Recomendacións para a familia*



#### **4. CONCLUSIÓN E REFLEXIÓNS SOBRE O TRABALLO**

O presente traballo foi deseñado para intervir de acordo ás necesidades psicosocioeducativas dunha alumna, a causa da súa situación persoal e familiar. Debido a isto, o proxecto foi estruturado de maneira que se puidese intervir nas tres áreas fundamentais: persoal, social e académica.

A metodoloxía e as actividades foron seleccionadas en base ao análise das características específicas de Lola, á normativa que enmarca o sistema educativo e ás prácticas analizadas e estudadas durante o transcurso do grao. Para deseñalas, optouse por un enfoque cooperativo e constructivista, valorando a socialización, a reflexión e que cada quen fora o artífice do seu propio coñecemento.

Nesta proposta non só se busca conseguir os obxectivos formulados para superar as dificultades de Lola, senón que está orientada á inclusión da nena como futura cidadá da sociedade. Cóidase que a educación non ten sentido se non dota a cada persoa coas ferramentas necesarias para desenvolverse de maneira autónoma e con niveis óptimos de benestar no presente e no futuro.

Na mesma liña, o eixe condutor do proxecto non foi escollido ao azar, senón que responde á busca conectar os contidos coa realidade próxima do alumado, articulándoos coas súas necesidades sociais e emocionais, e fortalecendo unha identidade axustada ao seu contexto. Ao mesmo tempo, considérase fundamental coñecer as raíces e comprender o contexto para entender por que contorna funciona como o fai. Así, este proxecto propón indagar de onde vimos, para algún día ter a liberdade de escoller cara onde queremos ir.

Non obstante, o carácter hipotético do caso conforma unha limitación. Pois non se comprobará a eficacia da proposta, nin o progreso de Lola ao non levalo á práctica. Malia isto, foi deseñada tendo a flexibilidade e a adaptabilidade como principios básicos, proporcionando así a posibilidade de ser modificada de ser preciso.

Desenvolver este traballo supuxo a adquisición dun nivel profundo de consciencia sobre a variedade de realidades invisibles que se atopan detrás de cada persoa, especialmente dos nenos e nenas. Detrás dun aparente sorriso dun/ha alumno/a que cumpre co establecido na escola, pode atoparse unha persoa que diariamente loita contra un contexto desfavorecedor que non o acompaña.

No ámbito escolar adoita poñerse o foco no rendemento académico, na capacidade que teñen os/as rapaces por sacar maior ou menor cualificación, pero ás veces esquecesenos o verdadeiramente importante, que son “persoas que cargan con mochilas que non só conteñen libros”. Neste sentido, a escola tamén ten que ofrecer un espazo de atención, de comprensión e de acompañamento, porque a atención á diversidade tamén reside nisto, na capacidade de escoitar, comprender e adaptarse ás condicións particulares de cada neno ou nena (Ceballos, 2018).

É por todo isto que me reafirmo na xustificación e valor deste proxecto, porque é necesario visibilizar todas aquelas realidades que permanecen na sombra, facilitar ferramentas e brindarlle a oportunidade a cada persoa, sexa cal sexa a súa historia, de atopar na escola un lugar seguro. Unha estrutura social que palíe, compense e protexa das desvantaxes, inxustizas e situacións adversas que sofren moitos dos/as cativos/as que asisten ás nosas aulas (Sánchez-Serrano,2023).

A atención á diversidade, a pesar de considerarse unha meta utópica cun arduo e longo camiño por recorrer, non é unha opción senón unha obriga. A súa concepción reducionista como especialidade para uns poucos, parece restarlle valor como principio transversal e fundamental do ensino. Para levalo á practica é requisito *sine qua non* a formación do profesorado, así como tamén o seu compromiso, sensibilidade e disposición por escoitar, comprender e apoiar ás persoas. Unha cuestión competencial e actitudinal que debe caracterizar a praxe docente.

Do mesmo xeito, ademais da profesionalidade e gran valor formativo que require a docencia, resulta tamén fundamental a capacidade de construír un espazo no que prima a comprensión, a empatía e a humildade. En definitiva, isto debe ser un alicerce esencial da educación, sinónimo de calidade humana, onde se creen contextos inclusivos nos que todas as persoas poidan avanzar no seu camiño do crecemento.

Cada persoa ten un percorrido único e a educación ten a responsabilidade de valorar e guiar cada un deles, proporcionándonos a seguridade para alzar o voo e a estabilidade para non perder as raíces que nos suxeitan ao que somos.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Yamuza, B., Rava-Trenas, A. F., Pino-Osuna, M.J., & Herruzo-Cabrera, J. (2019). Relación entre el estilo de crianza parental y la depresión y ansiedad en niños entre 3 y 13 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Asolescentes*, 6(1), 36-43. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.5>
- Álvarez-Rementería Álvarez, M., Darretxe Urrutxi, L., & Gaintza Jauregui, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educacional*, 38, 155-183. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8512499.pdf>
- Aroca Montelío, C., Cánovas Leonharto, P., & Alba Robles, J.L. (2012). Características de las familias que sufren violencia filio-parental: un estudio de revisión. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 231-254. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160801/140811>
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7463929.pdf>
- Casanova, M. A. (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Ceballos, H. (2018). El rol docente en la actualidad y su función social. *Revista de investigación y evaluación educativa*, 5(2), 38-50. <https://doi.org/10.47554/revie2018.5.34>
- Císcar Cuñat, E., Martínez Vázquez, C., & Pérez Carbonell, A. (2021). Aproximación al estudio de la negligencia parental y sus efectos en la infancia y adolescencia. *Revista social: revista interuniversitaria*, 39, 153-166.
- Convención sobre os Dereitos do Neno. Nacións Unidas (1989), 20 de novembro, 1989. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6880557&orden=2&info=link>

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, n.242, do 21 de decembro de 2011.
- Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establece a ordenación da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, n.183, do 26 de setembro de 2022.
- De la Torre Quiralte, M. LL. (2024). Maltrato infantil por negligencia (más allá de lo obvio) (I): factores de riesgo del menor y de su entorno. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 26(104), 431-438. <https://doi.org/10.60147/67a5de9f>
- Esteban-Guitart, M., Sierralta, A., Searle, D., & Subero, D. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación educativa. *Innovación educativa*, 34, 169-183. <https://doi.org/10.15304/ie.34.9638>
- Facultade Ciencias da Educación de Santiago de Compostela (2014). Modificación de Títulos oficiais. Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. <https://assets.usc.gal/sites/default/files/plan/2021-09/Mestre%20Ed Primaria%20%282ªed%29.pdf>
- Franco Nerín, N., Pérez Nieto, A., & de Dios Pérez, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4742071.pdf>
- Fuentes Durán, M.C., García Pérez, J.F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Gallego, R., Novo, M., Fariña, F., & Arce, R. (2019). La violencia de los hijos hacia los padres y de los padres hacia los hijos: una revisión metaanalítica. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11, 51-59. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2019a4>
- García Alegre, E. (Coord.), Arrieta Antón, C., Cortés Alegre, A., & Oviedo Macías, M. J. (2023). *Guía para la gestión del cambio en los centros de educación PROA+: Una guía para*

*elaborar y desarrollar el plan estratégico de mejora*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

García Buelga, O.F., Fuentes Durán, M.C, García, E., Serra Desfilis, E., & García Pérez, J.F. (2020). Parenting warmth and strictness across three generatios: Parenting styles and psychosocial adjustment. *International Journal of environmental research and public health*, 17(20), 74-87. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207487>

Gobierno de Navarra (2006). La protección infantil: el papel de la escuela. Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud, Gobierno de Navarra. <https://bienestaryproteccioninfantil.es/download/1277/navarra-comunidad-foral-de/43222/la-proteccion-infantil-el-papel-de-la-escuela.pdf>

González Suárez, R., & Díaz Freire, F. (2024). Participación de los padres y las madres en la educación de los hijos/as: Diferencias en función de la etapa educativa y del género. En M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, P. Molina Moreno, M. C. Pérez Fuentes & S. Fernández Gea (Eds.), *Exploración de variables psicológicas y educativas: Avances en la investigación escolar* (pp. 279-289). Árbore académica. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=993325&orden=0&info=open\\_link\\_libro](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=993325&orden=0&info=open_link_libro)

Grande Fariñas, P., & González Noriega, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, 26, 145-162. <https://doi.org/10.15366/tp2015.26.007>

Haya Salmón, I., & Rojas Pernia, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación inclusiva*, 9(2), 155-170. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5600281.pdf>

Heredia, M.C. (2014). Influencia del contexto social y familiar en el desarrollo del niño y sus alteraciones. En E.L. Gómez-Maqueo y M.C Heredia, *Psicopatología, riesgo y tratamiento de los problemas infantiles*, 27-48.

Jerónimo Miguel, G., & González Guerrero, L. (2016). La valoración de la capacidad parental de progenitores consumidores de sustancias psicoactivas en contextos judiciales. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 16(1), 80-96. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6671985.pdf>

Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación. Boletín Oficial do Estado, n.106, de 4 de maio de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

- Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. Boletín Oficial do Estado, n. 349, de 30 de decembro de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lei Orgánica 8/2021, do 4 de xuño, de protección integral á infancia e á adolescencia fronte á violencia. Boletín Oficial do Estado, n.134, de 5 de xuño de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>
- López, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 163-182. <http://hdl.handle.net/10486/674645>
- Martín, N., Cueli, M., Cañamero, L.M., & González-Castro, P. (2022). ¿Qué Sabemos Sobre los Estilos Educativos Parentales y los Trastornos en la Infancia y Adolescencia? Una Revisión de la Literatura. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 44-53.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2006). Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction. *Journal Of Child And Family Studies*, 16(1), 39-47. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9066-5>
- Mínguez Vallejos, R., Romero Sánchez, E., & Gregorio Mármol, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Boletín Redipe*, 8(9), 23-41. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.813>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). *Parentalidad positiva: una mirada centrada en el desarrollo positivo de la infancia*. Gobierno de España. <https://www.observatoriodelainfancia.es/>
- Ministerio de Sanidad. (2023). *Protocolo común de actuación sanitaria frente a la violencia en la infancia y adolescencia*. Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud. [https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/prevencionViolencia/infanciaAdolescencia/docs/Protocolo\\_comun\\_sanitario\\_violencia\\_infancia\\_adolescencia.pdf](https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/prevencionViolencia/infanciaAdolescencia/docs/Protocolo_comun_sanitario_violencia_infancia_adolescencia.pdf)
- Mónaco, E., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2019). Attachment styles and well-being in adolescents: How does emotional development affect this relationship? *International Journal of Environmental Research an Public Health*, 16(14), 2-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142554>

- Moya, J., Sierra, P., del Valle, C., & Carrasco, M.A. (2015). Efectos del apego seguro y el riesgo psicosocial en los problemas infantiles interiorizados y exteriorizados. *Tendencias pedagógicas*, 26, 163-178. <https://doi.org/10.15366/tp2015.26.008>
- Orde do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, de 7 de decembro, polo que se regula a atención a diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, de 3 de maio, de educación. *Diario de Galicia*, 206, de 26 de outubro de 2021. [https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/anunciog0598-211021-0005\\_es.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/anunciog0598-211021-0005_es.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2024, 5 de novembro). *Maltrato infantil*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Palomero Pescador, J. E., Domingo Palomares, H., & Cáceres Arranz, J. J. (1998). *La atención a la diversidad*. Universidad de Zaragoza, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), 13(36), 15-22.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067&orden=0&info=link>
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero Jurado, M.M., Gázquez Linares, J. J., Oropesa Ruiz, N. F., Simón Márquez, M.M. e Saracostti, M. (2019). Parenting Practices, Life Satisfaction, and the Role of Self-Esteem in Adolescents. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 16(20), 4045. <https://doi.org/10.3390/ijerph16204045>
- Porrás Vallejo, R. (2002). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional* (3ªed). Publicaciones M.C.E.P.
- Pujolàs I Maset, P. (2015). La inclusión escolar: principios y estrategias para hacerla posible. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 43, 3-14. <https://ambitsaaf.cat/article/view/786/1443>
- Ríos Hernández, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ruiz Rodríguez, E. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: estrategias para un aprendizaje para todos. *Revista Síndrome de Down: Revista española e información*

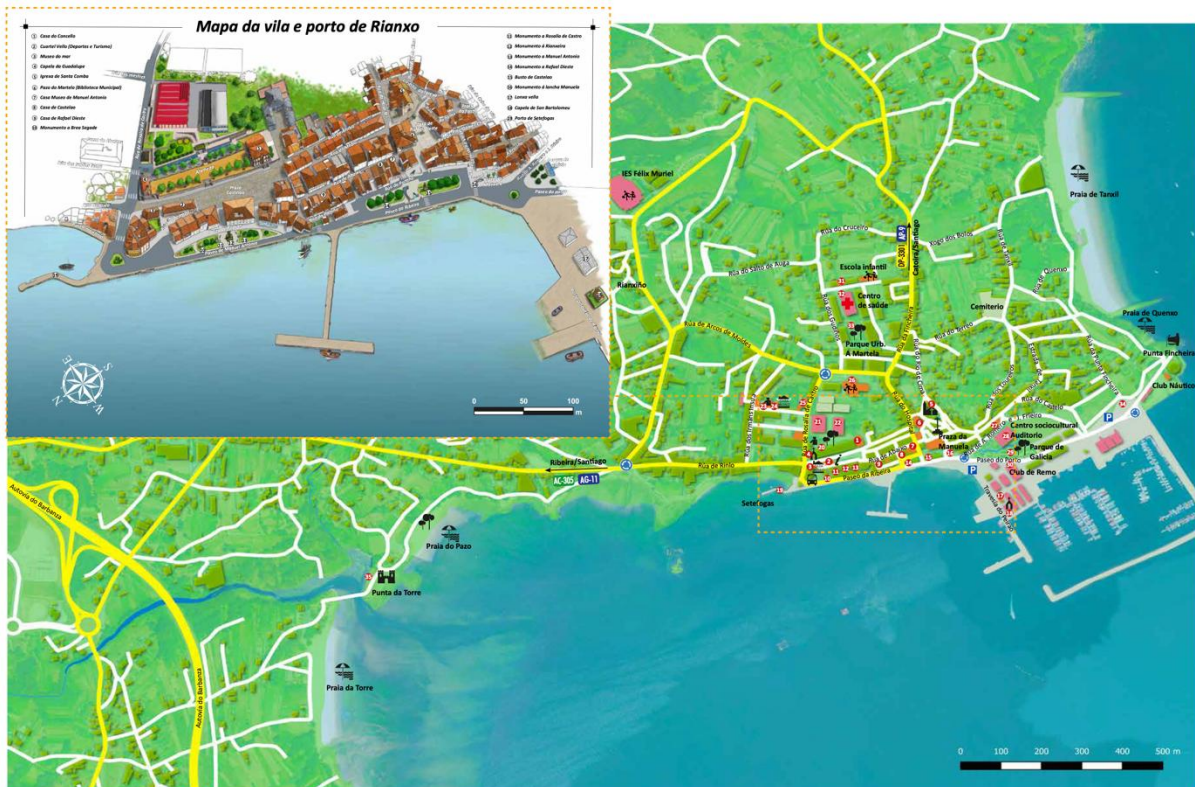
- sobre el Síndrome de Down, 36(140), 11-22.  
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6870040.pdf>
- Ruiz Rebotó, V., & Rubia Avi, M. (2020). Educación emocional aplicada al apego inseguro. En E. J. Díez Gutiérrez & J. R. Rodríguez Fernández (Coord.), *Educación para el bien común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro.  
<https://dialnet.unirioja.es/download/libro/745946.pdf>
- Sánchez-Serrano, J.M. (2023). El DUA en la cuerda floja: Un análisis de las críticas al modelo. *Estudios sobre Educación*, 46, 57-77. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>
- Santos Guerra, M. A. (2006). *El pato en la escuela o el valor en la diversidad*. Encuentro Mediterráneo para Obras Sociales CAM.
- Torio López, S., Peña Calvo, J. V., & Inda Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2519057&orden=159559&info=li>
- Torio López, S. (2018). Educación familiar: introducción al monográfico. *RELAdEI: revista latinoamericana de educación infantil*, 7(2-3), 17-39.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7598547&orden=0&info=link>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2024). *Informe del seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* París: UNESCO.  
<https://doi.org/10.54676/NEDS2300>
- UNICEF España. (2024, 26 de abril). *Parentalidad positiva: qué es y cómo trabajarla*.  
<https://www.unicef.es/blog/educacion/parentalidad-positiva-que-es-y-como-trabajarla>
- Villarejo, S., Martínez-Escudero, J. A., & García O.F. (2020). Estilos parentales y su contribución al ajuste personal y social de los hijos. *Ansiedad y estrés*, 26(1), 1-8.  
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.12.001>
- Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131. <https://minerva.usc.gal/bitstreams/e346903f-7f43-46b6-a49c-9b5cb9e82c27/download>

## 6. ANEXOS

### Anexo A: Táboa de relación de actividades, obxectivos, contidos e competencias

ACTIVIDADE	OBXECTIVOS	CONTIDOS	COMPETENCIAS CLAVE
1. "Escoitamos Rianxo: de onde vimos?"	OE1, OE7, OE9, OE10, OE11, OE12, OE14, OE15	1,5,7.1,7.2,7.3,7.4	CC1, CC3, CC5, CC7 CC8
2. "Xornadas emocionais"	OE1, OE2, OE3, OE4, OE7, OE9, OE10, OE11, OE14, OE15	1,2,3,4,5,6,7.1,7.2,7.3	CC1, CC2, CC3, CC5, CC7, CC8
3. "Diario de mareas"	OE14, OE2	1, 7.1, 7.2, 7.3	CC1, CC4, CC5
4. "Como te sentiches? Xogo de rol"	OE1, OE2, OE3, OE7, OE14	1,2,3,5,6	CC1, CC2, CC3, CC7, CC8
5. "Castelao emocional: Sentimentos en viñetas"	OE1, OE2, OE9, OE12, OE14	1, 7.1,7.2, 7.4	CC1, CC3, CC4, CC5, CC8
6. "Explicoche eu"	OE6, OE7, OE9, OE10, OE12, OE13, OE14, OE15	5,7,8	CC1, CC2, CC3, CC5, CC7, CC8
7. "Falando enténdese a xente"	OE1, OE2, OE3, OE8, OE9, OE10, OE15	1,3,5,6	CC1, CC2, CC3, CC4, CC7, CC8
8. "O Rianxo que sinto"	OE1, OE2, OE14	1,7	CC1, CC3, CC4, CC5, CC7
9. "Emocións entre liñas"	OE1, OE2	1,3,7.1	CC1, CC2, CC4 CC5
10. "Os banzos positivos"	OE1, OE2, OE3, OE4, OE5	3,4,6	CC1, CC2, CC6
11. "Escalada ao éxito"	OE9, OE10, OE12, OE13, OE14, OE15	5,7,8	CC2, CC4, CC5, CC7
12. "Constrúe o teu día"	OE5, OE16	9	CC5

## Anexo B: Mapa base de Rianxo para construír o mural na Actividade 1



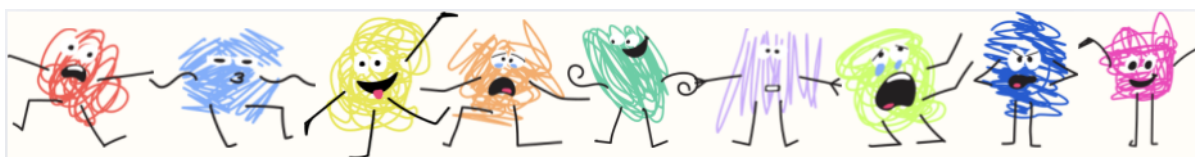
Extraído de: <https://omarfeitotradicion.gal/mapaturistico>

## Anexo C: Recursos para levar a cabo a busca de información da Actividade 1

- AUDIOGUÍA: <https://omarfeitotradicion.gal/soache-rianxo>
- Recurso “Coñécenos”: <https://omarfeitotradicion.gal/coñecenos>



## Anexo D: Organización e explicación da Actividade 2 a nivel centro – Circular para o profesorado



# XORNADAS EMOCIONAIS

Estimado profesorado:

Co obxectivo de fomentar a educación emocional no alumnado e promover un clima escolar positivo e empático, organizamos a Semana das Emocións, que terá lugar a última semana do trimestre.

Levaranse a cabo diferentes actividades ao longo de cinco xornadas que están dirixidas a todos os cursos de Educación Primaria e enfocadas ao traballo emocional e da empatía.

## ACTIVIDADES

As actividades programadas quedan detalladas a continuación:

- **Lectura de contos emocionais:** sesións de aproximadamente 30 minutos centradas na lectura de contos sobre educación emocional, seleccionados polo Equipo de Biblioteca de acordo a cada nivel educativo.
- **Representacións teatrais sobre emocións,** alumnado de 5º e 6º representarán pequenas pezas teatrais sobre as emocións para cursos inferiores. Colabora o Equipo de Dinamización Lingüística.
- **Mural de agradecemento:** durante esta semana cada alumno/a deberá pensar nunha acción pola que se sente agradecido/a a un/ha compañeiro/a ou a un/ha mestre/a. No horario establecido acudirase ao patio cuberto a colocar os papeis no mural colectivo.
- **Talleres de relaxación e xestión emocional:** dous profesionais especializados impartirán a cada curso talleres de relaxación e ferramentas para a xestión emocional.
- **Recreos emocionais:** cada alumno disporá dun pequeno “pasaporte emocional” que cubrirá durante os recreos con retos diarios relacionados coas emocións (ex. axudar a un/ha compañeiro/a, identificar unha emoción positiva,..)
- **“As emocións do Manuel Antonio”:** como xa foi comunicado, cada alumno debe realizar unha breve creación textual (microrrelato, conto, oración emotiva, etc.) sobre a emoción asignada a cada grupo-clase. A data límite de entrega ao Equipo de Biblioteca é o **xoves da Semana Emocional**, coas que se creará o libro “As emocións do Manuel Antonio”, exposto posteriormente na biblioteca do centro.
- **Peche e entrega de premios:** o venres, durante as dúas últimas horas, celebrarase o acto de clausura da semana, cun recoñecemento á participación e ao esforzo do alumnado e profesorado, e premios especiais para aqueles que destacaron no uso do pasaporte emocional.

### RECORDATORIO ASIGNACIÓN EMOCIÓN DE CADA GRUPO- CLASE:

1ºA → Felicidade 1º B → Tristeza 2ºA → Medo 2ºB → Sorpresa 3ºA → Ira 3ºB → Asco

4ºA → Vergoña 4º B → Culpa 5ºA → Empatía 5ºB → Envexa 6ºA → Esperanza 6ºB → Frustración





## ORGANIZACIÓN

As actividades seguirán este horario e terán lugar nos seguintes espazos:

- **Actividade de lectura:** aula do alumnado do curso inferior.
- **Actividade de teatro:** na biblioteca do centro
- **Mural de agradecemento, teatro sorpresa e acto de clausura:** patio exterior cuberto.

	LUNS	MARTES	MÉRCORES	XOVES	VENRES
9:30 - 10:20	TEATRO 5ªA → 2º	TÉCNICAS DE RELAXACIÓN 3º	* MURAL AGRA. 5ªA   MURAL AGRA. 5ªB	TEATRO DE 6ºB → 3º	
10:20 - 11:10	* MURAL AGRA. 6ªA   MURAL AGRA. 6ªB	TEATRO DE 6ªA → 4º	TÉCNICAS DE RELAXACIÓN 6º	TÉCNICAS DE RELAXACIÓN 4º	TEATRO SORPRESA COMPAÑÍA AIRIÑOS
11:10 - 12:00	TÉCNICAS DE RELAXACIÓN 1º	TÉCNICAS DE RELAXACIÓN 5º	TEATRO 5ºB → 1º	TÉCNICAS DE RELAXACIÓN 2º	TEATRO SORPRESA COMPAÑÍA AIRIÑOS
12:00 - 12:30	RECREO EMOCIONAL	RECREO EMOCIONAL	RECREO EMOCIONAL	RECREO EMOCIONAL	RECREO
12:30 - 12:50	LECTURA DE 6ªA - 4ªA/6ªB - 4ªB	LECTURA DE 5ªA - 3ªA / 5ªB - 3ªB	LECTURA DE 4ªA - 2ªA/ 4ªB - 2ªB	LECTURA DE 3ªA - 1ªA/3ªB - 1ªB	PECHE E ENTREGA DE PREMIOS
12:50 - 13:40	MURAL DE AGRADECIMENTO 2ªA	MURAL DE AGRADECIMENTO 2ªB	MURAL AGRADECIMENTO 3ªA	MURAL DE AGRADECIMENTO 4ªA	PECHE E ENTREGA DE PREMIOS
13:40 - 14:30	MURAL DE AGRADECIMENTO 3ªB	MURAL DE AGRADECIMENTO 1ªA	MURAL AGRADECIMENTO 1ªB	MURAL DE AGRADECIMENTO 4ªB	PECHE E ENTREGA DE PREMIOS

\*A segunda sesión do luns acudirá ao patio cuberto 6ªA na primeira metade e na segunda 6ºB.

\*A primeira sesión do mércores acudirá ao patio cuberto na primeira metade 5ªA e na segunda 5ºB.

### O horario habitual sufriu algunha modificación que compre aclarar:

- O tempo dedicado ao **Plan Lector (12:30 - 12:50)** será dedicado á lectura conxunta entre cursos. Do mesmo xeito, e debido a que deben ir ás aulas coller o libro despois do recreo, **ampliarase este tempo ata a 13:05.**
- O venres na segunda e na terceira sesión acudirá a compañía de Teatro Airiños de Asados, referente teatral no noso concello para presentar a súa obra sobre as emocións a todo o centro.
- As sesións finais do venres serán entregadas para o acto de clausura.

Para calqueira dúbida consultar en dirección.

Atentamente, o equipo directivo do centro



**Anexo E: Actividade 3. Diario de Mareas**

**DIARIO DE MAREAS**  
REXISTRO EMOCIONAL

Este diario pertence a \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

EMOCIÓN

Explicación da situación

Foto/Debuxo

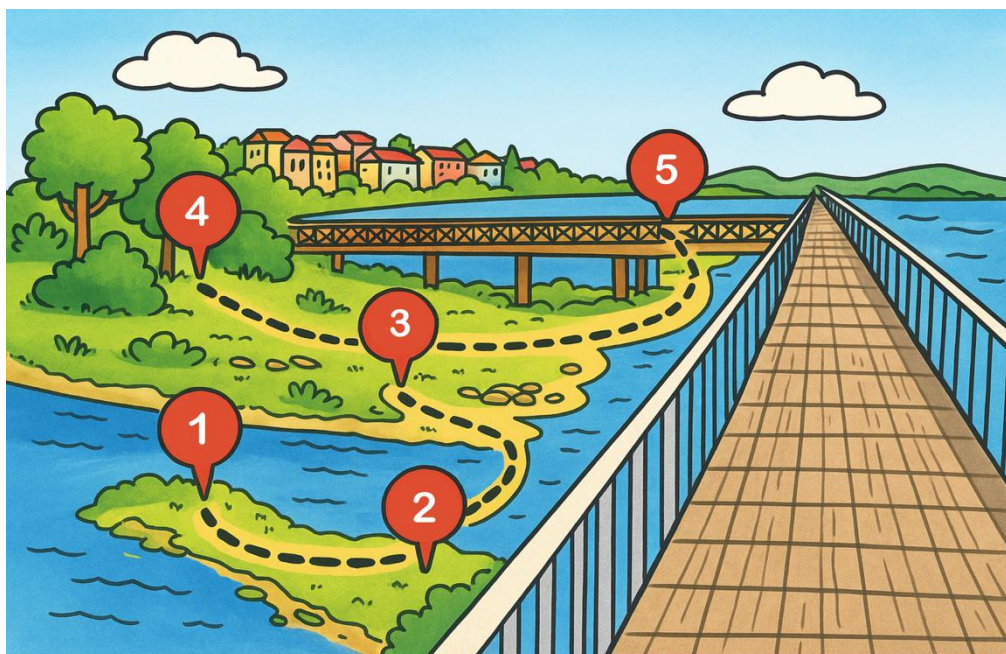
**Anexo F: Actividade 6. Castelao emocional: sentimentos en viñetas**



Anexo G: Exemplo de rutina matutina deseñada con Lola



Anexo H: Mapas de Rianxo polos que avanzará Lola ao superar os retos



Mapa do Paseo Marítimo de Rianxo. Elaborado con Intelixencia Artificial.

## Anexo I: Contrato de continxencias



# Contrato

Eu, **Lola González**, declaro que me comprometo a:

- Realizar todos os días os retos asignados, agás por causa xustificada que mo impida.

Eu, **Katia Vidal Barreiros**, declaro que a cambio de que **Lola González** cumpra pacto acordado, comprometome a:

- Traer rotuladores novos como material de aula.
- Traer selos mariños como material de aula.
- Proporcionarlle unhas acuarelas e un bloc de debuxo.

Eu, **Rosana González García**, nai de **Lola**, comprobarei o cumprimento do acordo no fogar e a cambio comprometome a:

- Pasar unha tarde no parque con Lola.

En Rianxo, a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Firma da **estudiante**

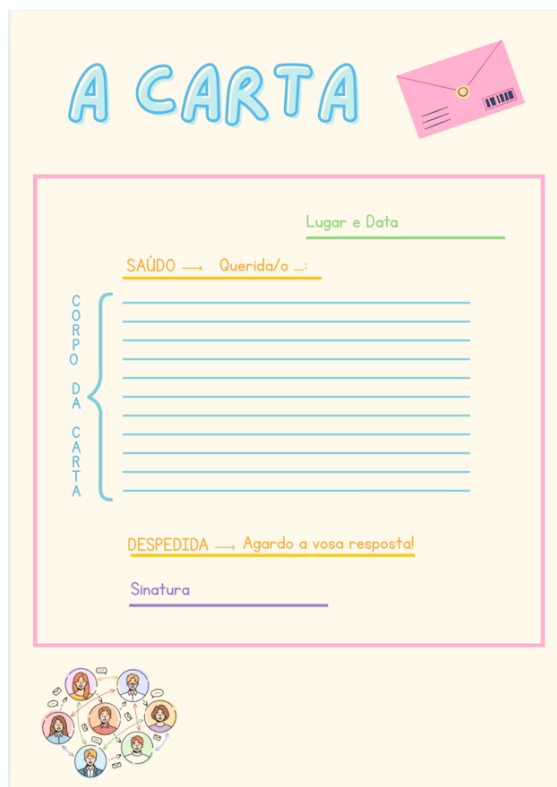
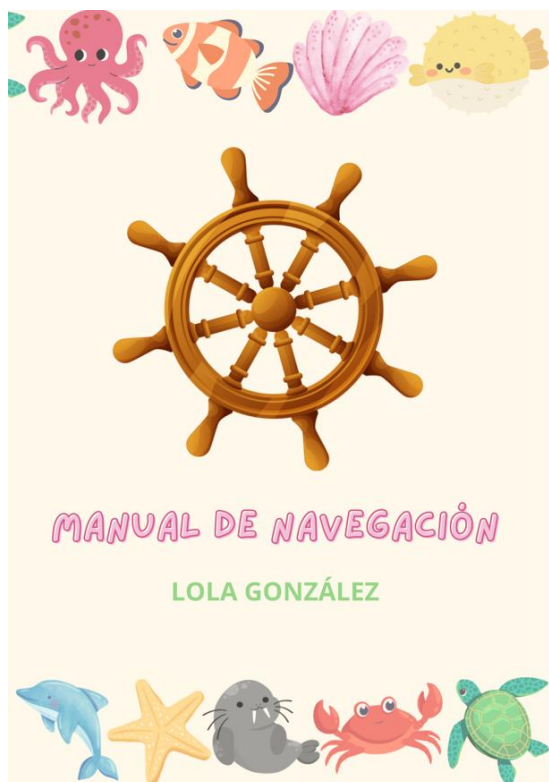
Firma da **titora**

Firma da **nai**

\_\_\_\_\_



## Anexo J: Páxinas exemplo do “Manual de Navegación”





## Anexo L: Exemplo de conto para a regulación emocional. A frustración.



Rita Moares

# A BATEA DE LARA

-Aprendendo a autoregularse-

Un soleado e caluroso día, nunha pequena escola rural da costa galega, a mestra Laura decidiu ensinarlle aos seus alumnos e alumnas as cuestións máis importantes relacionadas co mar. Aprenderon animais mariños, fixeron actividades con area, cocíñaron paté de mexillón... pasaron unhas xornadas increíbles aprendendo unha morea de cousas. Pasadas as semanas, chegou unha mañá na que a profe lle dixo aos rapaces e rapazas que ían levar a cabo un proxecto moi enriquecedor. Resulta que, en pequenos grupos, ían ter que construír unha batea! Eles xa estiveran aprendendo durante as clases anteriores moitas cousas sobre elas e agora chegara o momento de poñer todo o coñecemento en práctica.

Os nenos e nenas comezaron a traballar ilusionados e ilusionadas pouco a pouco nas súas bateas. Mais... de supeto, comezaron a escoitarse berros e choros. Todos quedaron pampos e miraron asombrados cara o final da aula. Resulta que o que ali acontecía, era que nun dos grupos, formado por Sandra, Lara e Xían, había problemas. Lara non era capaz de pegar un anaco de corcho aos paus para facer que a batea flotase e comezou a gritar e romper toda a maqueta que elaboraran os seus compañeiros. Sandra e Xían quedaron paralizados sen saber que facer, á vez que moi tristes ao ver que todo o seu traballo estaba en anaquiños no chan.



A propia Lara tampouco comprendera o que lle acababa de acontecer e correu cara unha esquina a sentarse avergoñada. A profe Laura, despois de ver tal situación, dispuxose a sentarse ao carón dela e preguntoulle como se sentía. A cativa comezou a explicarlle que ela estaba moi ilusionada co proxecto, que estaba moi contenta cos seus compañeiros, mais non era capaz de pegar os corchos aos paus como Sandra e Xian, entón enfadouse moito, comezou a romper con todo e a chorar. Tamén lle dixo a Laura que ela non quería facerlle dano aos compañeiros, e moito menos tirar o seu traballo pola bordal Sen dubidalo Laura, comezou a explicarlle o que lle estaba a pasar:

-Mira Lara, ti acabaste de sentir frustada. Esta emoción nace ao ver que non eres capaz de realizar algo e causa en ti enfado, máis non te preocupes, isto ten solución. É posible que de aquí en diante che volva a acontecer centos de veces na túa vida, por iso debes aprender a xestionalo e xa sabes que tirar con todo non é a maneira. Cando volvas a sentirte desta forma o que debes de facer é parar, parar e respirar profundo mínimo 5 veces, mais podes facelo as veces que precisas para relaxarte. Unha vez te sintas máis calmada, poderás pensar con tranquilidade unha solución máis acertada para o problema.



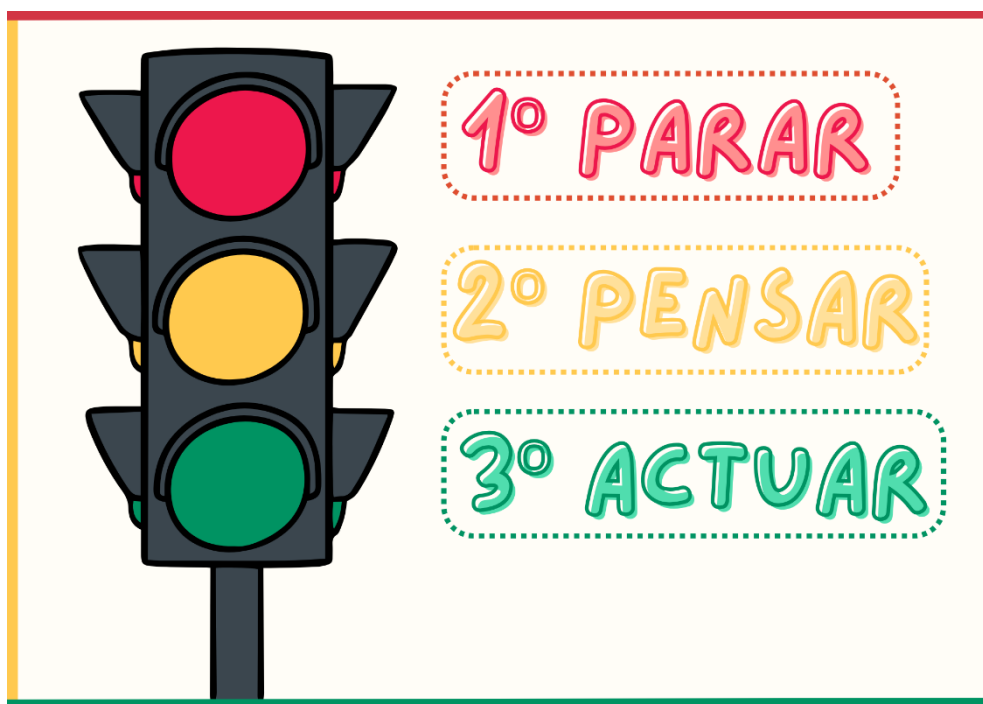
Lara, que estaba escoitando atentamente a Laura, sentiuse aliviada, pois acaba de atoparlle solución ao problema que tan mal a facía sentir, pois xa non era a primeira vez que lle acotecía. Laura, que non rematara, engadiu:

-Tal e como dixestes antes, agora non te sintes ben tras romper a maqueta do teu grupo, mais para isto tamén hai arranxo. Estás arrepenida, porque sabes que lle fixestes dano a Sandra e Xían. Para solucionar isto terás que ir falar con eles e desculparte, eu creo que así sentiraste mellor e así eles tamén poderán comprenderche.

A partir de ese día, Lara, cada vez que se sentía frustada, paraba, respiraba profundo 7 veces e quedaba tranquila. Así podía pensar unha solución para conseguir o que se propuxera. Finalmente, Lara, Xían e Sandra contruíron unha batea moi chula e todos se sentiron orgullosos de conseguir a súa pequena maqueta, sobre todo Lara, que ademáis agora xa sabía dominar a frustración.



**Anexo M: Semáforo emocional**



**Anexo N: Horario de Lola 3º E.P.**

	LUNS	MARTES	MÉRCORES	XOVES	VENRES
9:30 - 10:20	LINGUA CASTELÁ	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	LINGUA GALEGA	LINGUA GALEGA
10:20 - 11:10	MATEMÁTICAS (PT AULA)	LINGUA CASTELÁ	INGLÉS	EDUCACIÓN FÍSICA	MATEMÁTICAS
11:10 - 12:00	CIENCIAS NATURAIS	LINGUA GALEGA	LINGUA GALEGA (SAÍDA PT)	LINGUA CASTELÁ (PT AULA)	LINGUA CASTELÁ
12:00 - 12:30	RECROO	RECROO	RECROO	RECROO	RECROO
12:30 - 12:50	PROXECTO LECTOR	PROXECTO LECTOR	PROXECTO LECTOR	PROXECTO LECTOR	PROXECTO LECTOR
12:50 - 13:40	RELIXIÓN/ P.C.	INGLÉS	MÚSICA E DANZA	CIENCIAS NATURAIS	INGLÉS
13:40 - 14:30	EDUCACIÓN FÍSICA	CIENCIAS SOCIAIS	CIENCIAS NATURAIS	CIENCIAS SOCIAIS	EDUCACIÓN PLÁSTICA E VISUAL

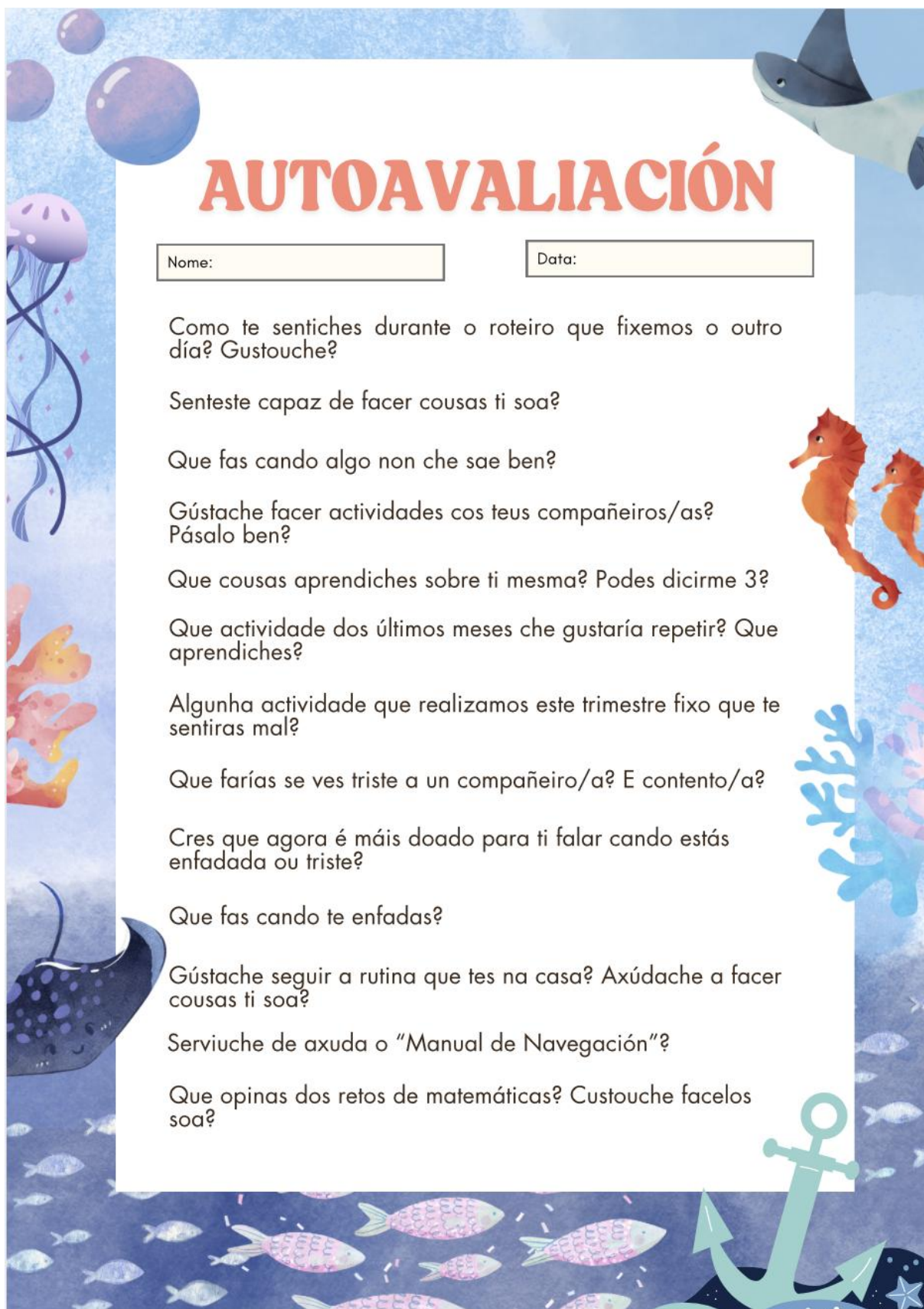
Anexo O: Rúbrica de avaliación

# RÚBRICA

Docente:  Data:

CRITERIO	ACTIVIDADES	MOI BEN	BEN	REGULAR	MAL
<b>ÁREA PERSONAL</b>					
Identifica as emocións básicas nos demais.	1,2,4,5,7,8,9,10	Identifica todas as emocións sen axuda.	Identifica 3 ou 4 emocións de maneira autónoma.	Identifica 1 ou 2 emocións con axuda.	Non identifica as emocións nos demais.
Expresa as súas propias emocións.	2,3,4,5,7,8,9,10	Expresa as emocións con claridade xustificando a razón.	Expresa as emocións con claridade.	Expresa as emocións de maneira incoherente.	Non expresa as emocións.
Emprega estratexias de relaxación.	2,4,7,10	Emprega as estratexias de maneira autónoma e pode guiar a outros.	Emprega 1 ou 2 estratexias de maneira autónoma cando o precisa.	Emprega as estratexias de maneira guiada.	Non emprega as estratexias.
Aplica estratexias de regulación emocional	2,10	Emprega estratexias de maneira autónoma e pode guiar a outros.	Emprega 1 ou 2 estratexias de maneira autónoma.	Emprega estratexias de maneira guiada.	Non aplica ningunha.
Desenvolve autoconceito positivo	10,12	Recoñece as virtudes e sabe como resolver conflitos a través delas.	Recoñece as súas virtudes con facilidade.	Recoñece 2 ou 3 virtudes con apoio.	Non recoñece ningunha virtude propia.
<b>ÁREA SOCIAL</b>					
Solicita axuda de maneira adecuada.	6,7	Sempre solicita axuda de maneira autónoma.	Solicita axuda de maneira autónoma ás veces.	Solicita axuda con apoio ou de xeito inapropiado.	Non solicita axuda.
Fai uso das habilidades sociais básicas.	1,2,4,6	Domina sen dificultade as habilidades básicas e empregaas sempre.	Emprega as habilidades sociais as veces.	Emprega algunha habilidade social pero de xeito inapropiado.	Non emprega as habilidades sociais.
Participa en actividades cooperativas.	1,2,5,6,7,11	Participa activamente en todas as actividades propostas.	Participa activamente en 1 ou 2 actividades semanais.	Participa de maneira pasiva.	Non participa en ningunha actividade cooperativa.
<b>ÁREA ACADÉMICA</b>					
Realiza as tarefas de maneira autónoma.	1,2,5,6,11	Resolve todas as tarefas de forma autónoma.	Resolve 1 ou 2 tarefas de maneira autónoma.	Resolve as tarefas con axuda.	Non resolve ningunha tarefa.
Realiza producións textuais seguindo o modelo.	1,2,3,4,5,6,8,11	Realiza producións sen modelo.	Segue os modelos de maneira autónoma.	Segue os modelos de maneira inadecuada.	Non fai ningunha produción textual.
Amosa autoconfianza na resolución de tarefas.	1,2,6,7,11	Afronta as tarefas seguridade e non teme ao erro.	Afronta as tarefas con certa seguridade.	Afronta 1 ou 2 tarefas con moita inseguridade.	Rexeita as tarefas difíciles.

Anexo P: Autoavaliación de Lola. Entrevista



# AUTOAVALIACIÓN

Nome:

Data:

Como te sentiches durante o roteiro que fixemos o outro día? Gustouche?

Senteste capaz de facer cousas ti soa?

Que fas cando algo non che sae ben?

Gústache facer actividades cos teus compañeiros/as? Pásalo ben?

Que cousas aprendiches sobre ti mesma? Podes dicirme 3?

Que actividade dos últimos meses che gustaría repetir? Que aprendiches?

Algunha actividade que realizamos este trimestre fixo que te sentiras mal?

Que farías se ves triste a un compañeiro/a? E contento/a?

Cres que agora é máis doado para ti falar cando estás enfadada ou triste?

Que fas cando te enfadas?

Gústache seguir a rutina que tes na casa? Axúdache a facer cousas ti soa?

Serviuche de axuda o "Manual de Navegación"?

Que opinas dos retos de matemáticas? Custouche facelos soa?