

UNA PROPUESTA INCLUSIVA, COLABORATIVA Y SISTÉMICA PARA ELABORAR EL DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA INFANTIL

(An inclusive, collaborative, and systemic proposal to prepare the individual document of curricular adaptation in infant schools)

Rupérez, Nuria E.

(Universidad Autónoma de Madrid)

Medina, Ángeles

(Universidad Autónoma de Madrid)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 15/02/2022

Fecha aceptación: 08/03/2022

Resumen

Este artículo describe, desde un modelo inclusivo, colaborativo y sistémico, una propuesta para la elaboración del Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) como resultado de un proceso de reflexión compartida entre profesionales, tanto del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana de Colmenar-Tres Cantos (Madrid) como de las escuelas infantiles del sector que dicho equipo atiende, sobre cómo se venían realizando las adaptaciones curriculares en las escuelas infantiles para contribuir a la mejora de nuestra praxis y a la innovación.

La base esencial de este trabajo es el proceso colaborativo entre maestras, familia y Equipo de Atención Temprana en el diseño y desarrollo de un instrumento adaptable, flexible y cambiante para aprender a comprender el desarrollo infantil, potenciarlo y acercarnos progresivamente al denominado modelo de apoyo curricular propio de la escuela inclusiva. En consecuencia, se elaboró un documento personalizado que tiene muy en cuenta el contexto y está centrado en los procesos, partiendo de una observación rigurosa, y basado en las fortalezas de todos los participantes, desde el respeto hacia cada uno y con una mirada holística del niño/a.

Palabras clave: documento individual de adaptación curricular, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana, escuela infantil, familias, inclusión, trabajo colaborativo.

Abstract:

This paper describes, within an inclusive, collaborative and systemic model, a proposal for the elaboration of the Individual Document of Curricular Adaptation

Como citar este artículo:

Rupérez, N. E. y Medina, A. (2022). Una propuesta inclusiva, colaborativa y sistémica para elaborar el documento individual de adaptación curricular en la escuela infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 265-285.



as a result of a process of reflection, shared by professionals from both the Early Care Educational and Psycho Pedagogical Orientation Team of Colmenar-Tres Cantos (Madrid) and the infant schools attended by the team, on how curricular adaptations were being made in infant schools, in order to improve our praxis and innovation. The essential basis of this work is the collaborative process between teachers, families and the Early Care Team in the design and implementation of an adaptable, flexible and changing tool to learn to understand children's development, to potentiate it and to progressively get closer to the so-called curricular support model of the inclusive school. A personalized document was thus elaborated which takes into account the context, focuses on processes and is based on rigorous observation, and which builds on the strengths of all the participants, from the respect to everyone and with a holistic look on the child.

Key Words: collaborative work, Early Care Educational and Psycho Pedagogical Orientation Team, families, inclusion, individual document of curricular adaptation, infant school.

Introducción

Una de las inquietudes que tienen las profesionales¹ de la educación es la elaboración de las adaptaciones curriculares para aquellos alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). El término adaptación curricular, tal como indican Grau y Fernández (2008, p.1), "se introduce en España con la LOGSE (1990) y tiene su base en el informe Warnock". Estas autoras en su artículo hacen un exhaustivo recorrido por la legislación relacionada con este tema y destacan que la idea fundamental para su realización es adecuar la enseñanza a cada niño, a sus características, necesidades y peculiaridades, desde el currículo común, para realizar una enseñanza individualizada.

En España, con la LOGSE (1990), se concibe "la adaptación curricular como una estrategia que pretende posibilitar que el profesorado analice, reflexione y tome decisiones colaborativamente sobre qué tipo de ayuda adicional ha de recibir cada sujeto como medida para generar respuestas concretas y eficaces a sus necesidades educativas especiales" (MEC, 1992, p. 89). A partir de esta definición, entendemos, como menciona Carreras (2001), que "las adaptaciones curriculares no son programaciones en sentido estricto, tampoco son un modelo cerrado, prefijado o un mero protocolo o método" (p. 217, citado por Carreras 2003).

Las siguientes leyes educativas y las respectivas normativas autonómicas han ido estableciendo el procedimiento para la elaboración de las adaptaciones curriculares significativas. Concretamente, en la Comunidad Autónoma de Madrid, en la Orden 1493/2015 sobre la evaluación y promoción de los alumnos con necesidades educativas específicas en su artículo 5 se indica que "las adaptaciones curriculares significativas se consideran una medida de carácter excepcional. Se realizarán, previa evaluación psicopedagógica, en el segundo ciclo de Educación Infantil, en Educación Primaria y en Enseñanza Básica

¹ Con el objetivo de facilitar la lectura, se utiliza generalmente el masculino genérico que hace referencia a ambos sexos. También se utilizan los términos en femenino y masculino de forma equivalente a lo largo de todo el texto. Se ha mantenido el término en masculino en los casos en los que se cita literalmente un texto o un título.

Obligatoria, e irán dirigidas a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.” También señala que el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) aportará los datos de identificación del alumno/a, la adaptación significativa del currículo, las medidas de apoyo y los criterios de promoción. Este documento tendrá que adjuntarse al expediente académico del alumno/a.

Con respecto al 1º ciclo de la Educación Infantil en algunas Comunidades Autónomas, existe poco desarrollo normativo lo que ha favorecido que los profesionales hayan desarrollado diferentes propuestas para dar respuesta a realidades diversas.

Las adaptaciones curriculares son un instrumento flexible y dinámico que permite modificar el currículo. Estas modificaciones pueden “ir desde pequeños cambios que el personal docente introduce en su habitual práctica para las dificultades que van experimentando sus estudiantes, hasta grandes modificaciones en relación con el currículo ordinario” (Navarro-Aburto, Arriagada, Osse-Bustingorry y Burgos-Videla, 2016, p. 5). Esto supone una concepción del currículo abierta y adaptable a cada niño. En este sentido, el papel de las maestras es fundamental puesto que son ellas las que realizan las adaptaciones con la finalidad de avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva.

El DIAC se elabora a partir de la información recogida a través de diferentes fuentes: el informe psicopedagógico, las observaciones del niño o niña realizadas tanto por la tutora del aula como por las maestras de apoyo de pedagogía terapéutica (PT) y de audición y lenguaje (AL), y por la orientadora. Así mismo, se incluyen las aportaciones y observaciones que realiza la familia.

Tradicionalmente, la elaboración del DIAC en el primer ciclo de educación infantil, ha tenido como referente modelos propios de etapas educativas posteriores, que daban una mayor relevancia a aspectos cognitivos, curriculares y centrados en la estimulación individual del niño a cargo del profesional especialista (PT y/o AL). En muchas ocasiones, se han usado un listado de ítems cerrados en los que se debía marcar con una X o escribiendo SI o NO en aquellos que el niño o la niña tenía adquiridos. Esto reflejaba una visión del niño de estas edades muy alejada de un verdadero conocimiento del desarrollo temprano. Además, esta forma de proceder, descontextualizada y poco inclusiva, se convertía en un mero trámite administrativo, que las maestras valoraban de escasa utilidad.

¿Podríamos plantearnos otra forma de realizar las adaptaciones curriculares y concretarlas en un DIAC? Seguramente, muchas compañeras ya han explorado diversas e interesantes formas de hacerlo. Nosotras, desde nuestra experiencia, queremos aportar este trabajo colectivo para contribuir a la reflexión sobre este tema. Realizar un DIAC no es un mero trámite que hay que dejar escrito por si lo solicita la dirección del centro o la inspección educativa. Es mucho más. Qué hacemos y cómo lo hacemos indica una mirada determinada sobre los niños y las niñas, sobre el papel de los profesionales, de las familias. Implica unas concepciones sobre el desarrollo infantil, sobre lo que consideramos que es aprender, sobre lo que es para nosotras la inclusión, la colaboración entre profesionales, la verdadera participación familiar, etc. Nos interpela a nosotras mismas, ya que interpretamos el currículo y actuamos poniendo en juego nuestras convicciones y actitudes para diseñar contextos donde los niños y las niñas aprenden y se relacionan (Ainscow y Miles, 2008).

2. Nuestra experiencia y propuesta en relación con la elaboración del DIAC

Durante dos cursos escolares (2011-12 y 2012-13), el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana de Colmenar-Tres Cantos² realizamos, con entusiasmo e implicación, un Proyecto Arce³ titulado “La Orientación a Debate: Modelos de intervención Psicopedagógica desde los Servicios Educativos”. Queríamos conocer y contrastar diferentes modelos de intervención e intercambiar experiencias con compañeros de otras Comunidades Autónomas⁴, para reflexionar y desarrollar las competencias profesionales que contribuyeran a la mejora de nuestra praxis. Consideramos que el análisis y la reflexión compartida sobre las propias prácticas contribuyen a la mejora en la atención respetuosa a cada uno de los niños y las niñas. Esto, a su vez, favorece el diseño de propuestas didácticas significativas para todos, que apoyan el proceso de construcción de un modelo cada vez más inclusivo. Tal y como ponen en evidencia investigadoras de universidades de Brasil, Colombia, México, Chile y España⁵, no todos los ambientes que se ofrecen a los niños tienen iguales posibilidades para favorecer el desarrollo. De ahí que sea fundamental tener en cuenta que la organización de la materialidad, en la que se ponen en juego el uso de diversos sistemas semióticos, responde a una intención educativa que favorece o inhibe dinámicas de interacción que incidirán, en mayor o menor medida, en el desarrollo psicológico de los niños y las niñas de edades tempranas (Rodríguez y de los Reyes, 2021).

Como venimos exponiendo, fruto de los aprendizajes realizados a lo largo del tiempo que duró nuestro proyecto Arce, y tras diversas reflexiones, iniciamos un trabajo en el equipo para analizar cómo estábamos realizando las adaptaciones curriculares en las escuelas infantiles y cómo podíamos mejorar el DIAC que veníamos utilizando. Partimos de nuestras propias observaciones en las diferentes escuelas infantiles y de la recogida de las opiniones de las maestras. Las propuestas consensuadas las materializamos en un primer documento. Para que el DIAC tuviera sentido y fuera contrastado en la práctica, iniciamos un estudio piloto implementándolo en algunas escuelas que se ofrecieron voluntarias para experimentarlo. Consideramos que era esencial este trabajo, desde la perspectiva colaborativa, en el que todas estábamos implicadas y, desde luego, confiamos plenamente en las educadoras que realizan con precisión, compromiso y sensibilidad su oficio, como artesanas minuciosas y delicadas. Evidentemente, propiciar una cultura colaborativa en los centros trae muchas ventajas: apoyo moral, coordinar actuaciones, compartir conocimiento,

² El equipo que participó y elaboró diversos documentos, entre ellos el DIAC, junto con los equipos educativos de las escuelas infantiles de nuestro sector, estaba compuesto por las siguientes profesionales: Amalia Cañas, Esther Conde, Camino Lagartos, Manuela García, M^a Jesús de la Hermosa, Isabel Pedrajas, Elena Lizaso, Nuria Rupérez y Ángeles Medina.

³ El programa Agrupaciones y Redes de Centros Educativos, conocido como ARCE, se llevó a cabo en todo el territorio español desde el año 2006. Se enmarcaba dentro de los programas de cooperación territorial que promovía el Ministerio de Educación, junto con las Comunidades Autónomas. Su finalidad era favorecer la creación de redes de centros elaborando un proyecto común para compartir experiencias y generalizar innovaciones que mejoraran la práctica educativa. Actualmente este programa ya no está vigente.

⁴ Concretamente trabajamos con Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana de Zaragoza y Valladolid y con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Oviedo.

⁵ Participantes en el proyecto “Materialidad y escenarios de actividad en la escuela Infantil de 0 a 2 años. Análisis de las prácticas educativas en escuelas Iberoamericanas”, seleccionado en la 9^a Convocatoria de Cooperación Interuniversitaria UAM-Santander con América Latina, CEAL-AL/2015-28.

tomar decisiones de modo colectivo, buscar la mejor solución a los problemas, potenciar la creatividad, etc. (Seminario y Sánchez, 2020).

Tras un año y una evaluación participativa sobre lo que había supuesto este cambio, reelaboramos el documento inicial. Modificamos algunos aspectos e introdujimos las propuestas de mejora aportadas por los equipos educativos de las escuelas infantiles participantes en el estudio piloto. Sabemos que la base de la colaboración entre profesionales es la reflexión, entendida como la capacidad de aprender y mejorar con respecto a unos objetivos, partiendo de las ideas previas que se poseen (Cornejo, 2003), y esto lleva su tiempo, por lo que el proceso fue más lento de lo esperado.

Finalmente, se consensuó un DIAC como un documento adaptable, flexible y cambiante que tuviera como base irrenunciable los siguientes principios:

- Realizar un documento personalizado, donde se refleje realmente al niño y su evolución a lo largo del tiempo.
- Basarse en las fortalezas del niño, de la familia y de las educadoras, evitando centrarse en los déficits, en lo que falta, o en lo que ya se debería haber conseguido.
- Considerar el contexto donde se realizan las acciones, de las maestras y de los niños, para enriquecerlo y modificarlo a fin de que se tenga en cuenta la presencia, la participación y los resultados, favoreciendo que sea un entorno inclusivo para todos (Ainscow & Miles, 2008).
- Centrarse en los procesos, recogiendo la diversidad de opiniones (de la familia, de las maestras, de las profesionales del EAT) para construir un relato compartido que permita conocer con mayor profundidad al niño o la niña. Si el trabajo es colaborativo, el documento también debe ser colaborativo.
- Planificar a partir de la observación rigurosa del niño en relación con su entorno, dentro de un contexto educativo y social. De esta manera la observación se integra dentro de la planificación para obtener resultados satisfactorios (Bradford, 2014).
- Diseñar propuestas didácticas con una mirada holística del niño, teniendo en cuenta que su desarrollo personal, social y afectivo va unido a todos los aspectos del aprendizaje. En este sentido, no serían apropiadas las propuestas parceladas o en bloques pensando en una actividad concreta para una habilidad específica. Somos conscientes de que todos los aspectos del desarrollo están presentes al margen de la actividad que se realice. Por ello, las propuestas didácticas verdaderamente significativas deben suponer un reto interesante, sin ser invasivas o repetitivas, para promover avances en el desarrollo.
- Ser respetuoso con los intereses de los niños, con su ritmo de desarrollo, con sus necesidades... También con las familias y educadoras, priorizando el bienestar de cada uno.

En definitiva, el DIAC se convierte en un instrumento y en una estrategia para aprender a acompañar el desarrollo infantil y potenciarlo, en un documento en constante evolución para permitir cambios cuando sean precisos, que tiene en cuenta, como decía Loris Malaguzzi, al tercer maestro: los espacios y

materiales como recursos imprescindibles que las maestras proyectan y planifican. De ello se deriva la confianza en las profesionales que están diariamente con la niña, planteando objetivos que no sólo son para que los aborden los profesionales especialistas PT y/o AL.

Previamente a la elaboración colectiva del documento, la educadora dispone de un registro de observación como elemento de ayuda para profundizar en el conocimiento de ese niño. Se completa conjuntamente con la educadora de apoyo. En dicho registro se describe a la niña en distintos momentos significativos del día: en la entrada al aula, en las actividades propuestas, en el juego, en el patio, durante el momento de la comida, en el aseo, en interacción con otros, en el movimiento, en la comunicación y lenguaje y en aspectos emocionales, dejando abierta la posibilidad de añadir otros aspectos que las maestras consideren relevantes.

Plasmar todas estas ideas en un documento fue, y sigue siendo, complicado. Por ello, el diseño del mismo fue otro aspecto de análisis y debate. Para dejar constancia de los cambios que se iban produciendo en el proceso utilizamos distintos colores para cada trimestre registrando la fecha de revisión. De esta manera, la lectura del documento para cualquier profesional, se convertía en una narración de la historia vital del niño desde una mirada compartida por todos los implicados. La tabla 1 refleja el DIAC que se consensuó finalmente.

Tabla 1. Documento Individual de Adaptación Curricular

DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR		
ALUMNO/A: ESCUELA INFANTIL CURSO		<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>FOTO DEL NIÑO O NIÑA</p> </div>
<p><i>Nota: Este documento es una guía flexible y, por lo tanto, se adaptará a las características de cada niño/a, de cada educadora y de cada familia. Se realizará de modo colaborativo recogiendo las observaciones de cada persona implicada en el proceso. Las preguntas e indicaciones son solo orientativas. La finalidad es conocer y comprender al niño/a para acompañarle en su desarrollo y ayudarle a desplegar sus potencialidades.</i></p>		
DATOS PERSONALES		
Nombre:	Apellidos:	
Fecha de Nacimiento:		
Padre/Madre. Nombre:	Edad:	Profesión:
Padre/Madre. Nombre:	Edad:	Profesión:
Nº de Hermanos/as:	Lugar que ocupa entre ellos:	
Nombres y edad de cada hermano/a:		Colegio al que acuden y curso:
Otras personas que conviven con el niño/a y nombres de los mismos:		
Domicilio:		
PERSONAS IMPLICADAS EN LA ADAPTACIÓN CURRICULAR		
Tutora:	Otras maestras:	
PT:	AL:	Orientadora:
Padre/Madre:	Padre/Madre:	
Otras personas:		

1.- HISTORIA PERSONAL: LÍNEA VITAL

Itinerario con momentos importantes o relevantes en su vida. Se pueden utilizar fotos.

¿Cuáles han sido los acontecimientos que han influido de forma decisiva en su vida hasta ahora?

¿Quiénes han sido las personas que han tenido mayor influencia en su vida y de qué manera?

ESCOLARIZACIÓN

¿Ha estado escolarizado antes?

¿Cuántos años?

¿Dónde?

Si no ha estado escolarizado, ¿quién le ha cuidado?

¿Asiste a clase con regularidad?

En caso negativo, ¿por qué?

¿Asiste a servicios fuera de la escuela?

¿Dónde?

¿Cuándo?

¿Para qué?

CARACTERÍSTICAS PERSONALES

¿Qué le gusta?

Según los padres,

Según la tutora,

¿Cómo crees que se siente emocionalmente?

Los padres comentan....

Las educadoras dicen....

¿Cómo describirías al niño/a? (orientaciones para conversar sobre ello: impulsivo, reflexivo, atención dispersa, atención concentrada, nervioso, tranquilo, tímido, alegre, desenvuelto, apático, mucho interés, dependiente, independiente, indeciso, decidido, irregular, constante, divertido...)

Los padres dicen...

Las educadoras dicen...

➤ Otros aspectos a destacar

2.- EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA

¿**CÓMO ESTÁ EN LA ESCUELA?** (orientaciones para conversar sobre ello: cómo se relaciona con los otros y con el mundo que le rodea).

¿Cómo se suele sentir?

¿Con quién se ha vinculado mejor? (tutora, apoyo, ambas, otras personas de la escuela...)

¿Cuáles son sus intereses? ¿Qué le motiva, qué le gusta?

¿Con qué actividades disfruta?

¿Qué juguetes u objetos prefiere? ¿Cómo los usa?

IDENTIDAD Y NOCIÓN DE SÍ MISMO (orientaciones para conversar sobre ello: reconocimiento de partes de su cuerpo; de sí mismo en el espejo -se mira, se toca, se ríe, gestos, muecas, disfruta, se retira...; en fotos. Diferencia entre sí mismo y los otros; diferencia sus pertenencias -su chupete, su abrigo, su colchoneta...; se ubica en el aula y reconoce dónde están los objetos; identifica los espacios del aula, los espacios comunes de la escuela, ¿cuáles? ...)

➤ Otros aspectos a destacar

FECHA 2º trimestre del año	
FECHA 3º trimestre del año	

RELACIONES

➤ ¿Con quién suele relacionarse mejor? ¿Cuándo?

➤ ¿Cómo está en el patio? ¿Qué suele hacer? ¿Con quién?

➤ ¿Inicia actividades de forma autónoma? ¿Necesita ayuda?

➤ ¿Tiende a estar sólo sin jugar con otros compañeros? ¿Cuándo?

➤ ¿Juega siempre con los mismos niño/as? ¿Con quién?

➤ ¿Sigue las acciones de los demás? ¿Cuándo?

➤ ¿Cómo interacciona con los adultos? (familiares, conocidos y desconocidos)

➤ ¿Busca la compañía de las educadoras? ¿Cuándo?

➤ ¿Cómo se relaciona con el grupo clase? (se muestra sociable, solitario, participativo, tranquilo, inquieto, retraído, abierto, inseguro, confiado...)

➤ Otros aspectos a destacar

FECHA 2º trimestre del año	
FECHA 3º trimestre del año	

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

- ¿Qué interacciones realizamos con el niño/a? ¿Qué objetos utilizamos en ellas y con qué función?
- ¿Cómo se comunica el niño/a? (Gestos- ostensivos, indiciales, simbólicos- , mirada, sonrisa, llanto, queja, te coge o te lleva).
- Gestos que realiza y con qué función (mostrar, señalar, pedir, rechazar...)
- Acompaña con el gesto a las canciones.
- Acción conjunta y Atención conjunta.
- Dice sí/no (gesto, oralmente).
- Saluda ¿Cómo? (con la mirada, con gesto, con palabra...)
- Tira besos
- Anticipa (gestual y/o verbalmente)
- ¿Qué comprende? (gestos, palabras, nombres, órdenes, frases)
- ¿Cómo se expresa? (gestos ¿Cuáles?; balbuceos; onomatopeyas; jerga; palabras (holofrase, generalizaciones); combinación de palabras; frases...)
- Diálogo (orientaciones: diálogo tónico-afectivo, responde preguntas –cerradas sí o no, abiertas; realiza preguntas ¿cómo?; secuencias bidireccionales...)

- Otros aspectos a destacar

FECHA 2º trimestre del año	
FECHA 3º trimestre del año	

MOTRICIDAD

- ¿Cómo se desplaza? (rota, arrastre, gateo, camina con apoyos, sin apoyos...)
- Salta, trepa, ...
- ¿Sube y baja de los elementos y objetos habituales? (silla, mesa, coche, triciclo, tobogán, etc.)
- Equilibrio estático y dinámico
- Coordinación general y segmentaria
- Control postural
- Actitud ante el movimiento (rígido, lanzado, miedoso, preciso, precavido...)
- ¿Cómo coge los objetos?

- Otros aspectos a destacar

FECHA 2º trimestre del año	
FECHA 3º trimestre del año	

VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA

En la entrada y la salida

- ¿Cómo suele llegar a la escuela? ¿Con quién?
- ¿Cuál es su respuesta ante la despedida de su familia?
- ¿Muestra sus emociones de tristeza, enfado, miedo, desagrado, alegría... ¿Cómo?
- ¿Cómo exterioriza sus emociones y sentimientos? (gestualmente, con miradas, con vocalizaciones, con palabras o frases...)
- ¿Tiene preferencias por estar en unos espacios más que en otros? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Cómo suele reaccionar cuando le van a recoger? ¿Quién suele hacerlo?
- ¿Cómo saluda y se despide? (gestos, gestos convencionales de uso social, abrazos, besos, indiferencia, producciones lingüísticas...)
- Otros aspectos a destacar

FECHA 2º trimestre del año	
FECHA 3º trimestre del año	

En la comida

- ¿Cómo suele estar en este momento? (disfruta, tranquilo, llora, nervioso, contento...)
- ¿Qué alimentos prefiere?
- ¿Presenta alguna alergia o intolerancia? ¿Cuál?
- ¿Rechaza alguno en especial? ¿Cuál?
- ¿Cómo participa en este momento? (espera a que le ayuden, sonríe, disfruta, se inhibe, anticipa, come solo, ayuda a otros, reparte baberos, recoge utensilios...)
- ¿Disfruta de la comida/No le gusta este momento? ¿Cómo lo manifiesta?
- ¿Comparte estos momentos con sus compañeros/as? ¿Cómo?
- ¿Qué recursos utiliza para comer? (con las manos, cuchara, tenedor...)
- Otros aspectos a destacar

FECHA 2º trimestre del año	
FECHA 3º trimestre del año	

En la siesta

- ¿Cómo suele estar en este momento? (tranquilo, relajado, llora, nervioso, disfruta, contento...)
- ¿Cómo suele ser el sueño? (sosegado, inquieto, se despierta mucho...)
- ¿Necesita algún objeto de apego o ritual? ¿Cuál?
- ¿Reconoce sus pertenencias? ¿Cuáles? (cojín, manta, objeto de apego, chupete...)
- ¿Necesita que el adulto este cerca, le acaricie, cante...? ¿Cuándo?
- ¿Cómo suele despertarse? (alegre, excitado, relajado, ...)
- Otros aspectos a destacar

FECHA 2º trimestre del año	
FECHA 3º trimestre del año	

En el aseo

- ¿Cómo suele estar en este momento? (relajado, nervioso, juguetón, ...)
- ¿Cómo participa en el aseo? (observa, mira, sonrío, va a por su pañal, se lava las manos, controla esfínteres...)
- ¿Reconoce sus pertenencias? ¿Cuáles? (pañal, peine, toalla...)
- ¿Disfruta de este momento individualizado con la educadora? ¿Cómo? (mira a los ojos, sonrío, realiza producciones verbales)
- Otros aspectos a destacar

FECHA 2º trimestre del año	
FECHA 3º trimestre del año	

En las propuestas del aula (exploración, juego, narración de cuentos...)

- ¿Cómo usa los objetos? (usos no convencionales, rítmico-sonoros, convencionales, simbólicos...) ¿En qué propuestas concretas?
- ¿Por qué propuestas muestra más interés? (plásticas, musicales, de movimiento, cuentos, juego simbólico...) ¿Cómo?
- ¿Cómo explora? (tiene iniciativa, compleja, combina diversos elementos, reproduce lo que hacen otros, comparte con los demás,... Grado de cercanía del adulto: físicamente cerca, con la mirada, no necesita que el adulto esté cerca...)
- Tipo de exploración sensorial que predomina: oral, visual, auditiva, kinestésica...
- ¿Qué acciones suele realizar? (agrupa, dispersa, acapara, esconde objetos, los transporta, mete, saca, lanza, apila...)
- ¿Cuál es la intervención y colaboración con sus iguales? (observa lo que hacen otros, muestra su acción y/o producción a otros, tiene iniciativa para promover una producción conjunta, participa en una producción que han iniciado otros, no participa ...)

- ¿Suele disfrutar con los juegos de diada con el adulto? ¿Qué suele hacer ante ellos? (los provoca, los pide, se aleja, llora, no le gustan...)
- ¿Cuál es su iniciativa en el juego? (muestra iniciativa, juega espontáneamente, escoge objetos para jugar, invita a otros niños/as a jugar, sigue el juego que inician otros, inventa situaciones de juego...)
- ¿Traslada al juego sus vivencias personales? (juega a bebés, a médicos...)
- ¿Cuál suele ser su actitud ante el juego? (solitario, espectador, paralelo, cooperativo...)
- ¿Se muestra creativo en el juego? (incorpora novedades al mismo, repite acciones con pocas variaciones...)
- ¿Cuál es su participación siguiendo secuencias en un juego simbólico (por ejemplo, hace de mamá, da de comer al bebé y lo duerme)? (realiza lo que propone el adulto, lo realiza y lo completa, participa espontáneamente, inventa secuencias con otros niños/as, no participa...)
- Funciones ejecutivas en la exploración y/o juego: planifica su juego, escoge los materiales adecuados, organiza, realiza el juego, es persistente y finalmente muestra satisfacción o no por ello.
- ¿Cómo suele ser su autorregulación emocional en el juego? (adecuada, encaja la frustración, le cuesta, cuando acaba el juego lo acepta...)
- ¿Cómo colabora en la recogida de los objetos y materiales?
- ¿Cuál suele ser su actitud ante las propuestas? (participativa, entusiasta, indiferente, distante, necesita supervisión del adulto, expresa abiertamente sus deseos, se queja, toma la iniciativa, reacciona tímidamente, cuida el material, ...)
- ¿Cuál suele ser su ritmo en las propuestas? (rápido, lento, cambiante según de qué se trate...)
- ¿Cuál suele ser su grado de atención a la tarea y en qué propuestas aumenta? (se concentra, se dispersa)

Otros aspectos a destacar

FECHA 2º trimestre del año	
FECHA 3º trimestre del año	

ESTILO DE APRENDIZAJE y MOTIVACIÓN

¿Qué estilo sensorial predomina en su aprendizaje? (auditivo, visual, kinestésico, táctil...)?

GRADO DE AUTONOMÍA EN LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS (Necesita ayuda, tipo de ayuda, física, verbal, visual y/o emocional...)

FORTALEZAS

Niño/a	Familia	Escuela

3.- PROPUESTAS PARA SEGUIR AVANZANDO EN LA ESCUELA Y EN CASA

Fecha: 1ºTrimestre (negro) 2º Trimestre (rojo) 3ºTrimestre (verde)

OBJETIVOS		
OBJETIVOS		
OBJETIVOS		

METODOLOGÍA Y RECURSOS

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

METODOLOGÍA

ESPACIOS

TIEMPOS

OBJETOS Y MATERIALES

AGRUPAMIENTOS

PROFESIONALES IMPLICADOS	TAREAS A REALIZAR
Tutora:	
Otras educadoras:	
PT:	
AL:	
Orientadora:	
FAMILIA	
EVALUACIÓN A LO LARGO DEL PROCESO	

OBSERVACIONES**SEGUIMIENTO DEL DIAC**

Negro	fecha	1º	Rojo	fecha	2º trimestre	Verde	fecha	3º
trimestre						trimestre		

4.- ENTREVISTAS CON LA FAMILIA

TEMAS TRATADOS Y ACUERDOS Negro fecha 1º trimestre	TEMAS TRATADOS Y ACUERDOS Rojo fecha 2º trimestre	TEMAS TRATADOS Y ACUERDOS Verde fecha 3º trimestre

La planificación de los tiempos y espacios para la elaboración del DIAC era un elemento fundamental, por lo que es imprescindible organizar conjuntamente con los equipos directivos de las escuelas este aspecto. La elaboración del documento requiere de la participación de un número importante de profesionales: las educadoras, las maestras de apoyo a la inclusión (PT y AL) y la orientadora, por lo que es imprescindible una buena organización temporal y espacial. Conjuntamente con la dirección del centro se establece un calendario trimestral, acordando un día concreto para la elaboración, al inicio del proceso, y las revisiones trimestrales del DIAC de cada niño/a. La duración de esta sesión es aproximadamente de una hora para cada documento individual de adaptación curricular y, generalmente, se realiza en los tiempos de siesta de los niños y niñas, ya que se facilita que las educadoras implicadas puedan ser sustituidas por otras compañeras.

Con respecto a la participación de las familias nos preguntamos cómo podíamos hacerlas más partícipes de su elaboración. Hasta ese momento, las familias únicamente recibían la información de los objetivos y las propuestas de trabajo que los profesionales habían planificado, pero no se contemplaban sus necesidades y sus intereses. Empezamos a utilizar las entrevistas como herramienta de diálogo, para recoger las observaciones de su hijo/a en casa, sus dudas, sus expectativas y juntos, profesionales y familia, en un interés compartido, marcábamos nuevos retos para que su hijo avanzara en su desarrollo y en sus habilidades, reconociendo los diferentes modelos de familia, las particularidades de cada una, las distintas estrategias de crianza, las diversas culturas, etc.

Como no podía ser de otro modo, a lo largo de este proceso nos encontramos con algunas dificultades, como:

- La falta de tiempo para su elaboración, especialmente, los momentos disponibles de las educadoras, que dedican toda su jornada a la atención directa al grupo de niños y niñas y no disponen, en este primer ciclo de la educación infantil, de horas contempladas por parte de las administraciones educativas, para el desarrollo de tareas tan importantes como las anteriormente mencionadas. No podemos dejar de hacer un reconocimiento a su implicación, ya que tienen que hacer un gran esfuerzo

empleando, en muchas ocasiones, sus tiempos personales para la comida y el descanso.

- El desconocimiento sobre el por qué elaborar el DIAC de esta manera por parte de algunos profesionales que llegan nuevos a los equipos educativos y al EAT. El no haber participado en el largo proceso de reflexión, diseño y realización del mismo, unido a que se podrían mejorar las vías de comunicación y los procedimientos para transmitir la información de las personas que sí vivieron el proceso, dificulta, muchas veces, la comprensión del sentido que tiene la construcción conjunta del documento, dándole toda la profundidad y el rigor que requiere.

- Lograr que el documento tenga un sentido práctico, que sea viable y continuo, que invite al análisis y la reflexión compartida para evitar que se quede en un mero trámite administrativo más.

Conclusiones y reflexiones

Afortunadamente, vamos progresivamente evolucionando hacia una educación inclusiva, que, tal y como recoge Echeita (2017), “se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese TODOS, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos” (p.17-18). Este es un gran reto y en el camino vamos experimentado aciertos y desaciertos de los que, todos los implicados en el proceso (maestros, orientadores, familias, políticos...), aprendemos.

En este sentido, en el EAT de Colmenar-Tres Cantos hemos intentado, con nuestras fortalezas y debilidades, dar pasos hacia un modelo colaborativo, sistémico y contextual donde el trabajo en equipo se configura como un pilar básico para avanzar en el análisis y reflexión sobre lo que suponen las adaptaciones curriculares y qué papel desempeña la elaboración del DIAC para mejorar la atención a la diversidad. Compartimos la idea de Luna y Martín (2008) en relación a que, si se pretende producir un cambio, todos los implicados deben colaborar en la toma de decisiones, con el fin de que éstas puedan ser cada vez más eficaces y se enriquezcan gracias al contraste de las diferentes percepciones de las personas implicadas.

Este documento individual de adaptación curricular es un proceso compartido entre maestras, familias y Equipo de Atención Temprana. Pretendemos que constituya una ayuda en relación a la comprensión de las diferencias individuales, que visibilice los aspectos positivos de todas las personas involucradas y, además, que muestre que las adaptaciones curriculares bien diseñadas son medidas verdaderamente inclusivas. Somos conscientes de que esto implica un conocimiento profundo y científico del desarrollo de los niños y niñas de estas edades, una mirada inclusiva hacia la diferencia, un trabajo colaborativo de todos los participantes y un gran esfuerzo de tiempo y de reflexión.

Para garantizar su éxito y su continuidad, es imprescindible que las personas que llegan nuevas a un equipo, bien al equipo educativo o al Equipo de Atención Temprana, conozcan los fundamentos que sostienen este modelo y cómo se ha ido desarrollando el documento en el tiempo, dándole la importancia

que merece. Esta tarea es responsabilidad de todas, las nuevas compañeras y las veteranas que estuvieron en los inicios de la elaboración del DIAC.

El proceso que hemos llevado a cabo, tanto con las escuelas infantiles como en el propio equipo de orientación, ha sido muy interesante y ha favorecido transformaciones en nuestras concepciones y en nuestras prácticas. En relación a la elaboración conjunta del DIAC, hemos de destacar que la dinámica y la organización que se ha establecido, acordando reuniones trimestrales con todos los profesionales responsables (tutora, PT, AL, orientadora), han facilitado actuaciones cada vez más coordinadas, coherentes y consensuadas, intentando ser creativas y flexibles en los planteamientos. Estas sesiones conjuntas han invitado a la reflexión, a discutir distintos puntos de vista, a repensar juntas quién es el niño concreto, qué le hace sentir bienestar, qué le interesa, qué necesita...y qué podemos hacer para ayudarle en su desarrollo. También a plantear propuestas en el aula para todos y todas, que supongan retos significativos para ellos, incluyendo al niño con necesidades específicas de apoyo educativo como protagonista, a la transformación de espacios, a la utilización de materiales diversos, a promover diferentes agrupamientos, etc. Así lo expresan las educadoras de algunas escuelas en las evaluaciones realizadas:

“He visto muy positiva la realización del DIAC, el cual es claramente flexible adaptándose a las características de cada niño y niña. En el mismo, se recogen la visión de la familia, del especialista de Audición y Lenguaje y de la maestra de Pedagogía Terapéutica, de la orientadora, así como de la educadora. Cada uno de nosotros/as vemos al niño/a en diferentes contextos, por lo que las aportaciones de todos/as enriquecen y amplían la mirada que tenemos del alumno/a. Nos centramos en las fortalezas de los alumnos/as, así como los diferentes logros y adquisiciones que se van incorporando a su desarrollo, reflexionando a nivel interprofesional sobre el proceso educativo y la metodología que utilizamos, así como las adaptaciones que podemos incluir y cómo seguir trabajando para acompañarle en su desarrollo”. Débora Galeano (tutora de 1-2 años, Escuela Infantil Río de Alisos, Guadalix de la Sierra, Madrid)

“El DIAC que utilizamos es inclusivo, muy cercano y sistémico. Tiene en cuenta los contextos y está centrado en las fortalezas y capacidades de los niños/as, de las familias y de la propia escuela. Se valora el día a día del niño/a en la escuela y sus logros desde que empieza hasta que termina. Como educadora valoro muchísimo que se realice en colaboración de la PT y/o AL, orientadora y tutora. Esto, además de facilitar el trabajo y la coordinación entre las personas implicadas, favorece una mayor riqueza y que se pongan en común las diversas miradas de cómo el niño/a se desenvuelve en los diferentes contextos”. M^a Jesús Panadero (tutora de 2-3 años, Escuela Infantil Río de Alisos, Guadalix de la Sierra, Madrid)

“Como directora, he de decir, a nivel general, que necesitamos en las escuelas un modelo de DIAC que, desde la observación e interacción de las personas implicadas, respete y tenga presente la visión positiva del niño o niña y de su familia. El DIAC que se realiza en nuestra escuela de modo colaborativo tiene en cuenta, a mi juicio, aspectos fundamentales como los siguientes: (1) El niño es protagonista dando sentido a su mundo desde su propio marco de referencia, desde sus fortalezas. (2) Se acoge la diversidad en referencia al

alumnado, a las familias, a los profesionales que intervienen del Equipo de Atención Temprana, al equipo educativo de la escuela, para que los significados y las situaciones se construyan a partir de un enfoque sistémico, colaborativo, colectivo, donde se recoge la información desde todos los contextos, se escucha la voz de las educadoras, de las familias y se llega a acuerdos para obtener una visión global del niño/a.

Esta forma de realizar el DIAC exige un gran esfuerzo y un compromiso organizativo en el centro, que ha de ser previsto por la dirección, para que desde el equipo educativo se asuma el llevar a cabo las reuniones acordadas con el EAT, respetando tiempos, espacios y apoyos necesarios para que cada parte participante pueda intercambiar opiniones y llegar a acuerdos. Esto requiere un análisis y reflexión compartido con la finalidad de que se pueda atender con propuestas e intervenciones significativas y enriquecedoras las necesidades y demandas que los alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo requieren, y con ello conseguir mejoras en los procesos de enseñanza y, por supuesto, en el proceso de inclusión, aumentando así la calidad en la escuela infantil”. Eva M^o Fernández (directora de la Escuela Infantil de Manzanares el Real)

Hemos podido comprobar que “la colaboración va más allá de si alguien dona o no su tiempo o algo material, sino de la capacidad que se tiene para ser empático frente al contexto social que se vive y de la capacidad de desprenderse de los conocimientos que posee para que otros puedan aprender y juntos fortalecerse y formar nuevos conocimientos en favor del colectivo” (Seminario y Sánchez, 2020, p. 63). Realizar un DIAC de modo colaborativo y sistémico ha significado un cambio profundo para poder reflejar quién es el niño/a, cuál es su trayectoria, alejándonos de algunas propuestas en las que el DIAC se convierte en cumplimentar listas de conductas que el niño hace o no hace, rellenando protocolos muchas veces de forma descontextualizada y mecánica, categorizando al alumno en una escala o perfil determinado. En este sentido, compartimos la visión de Nadal, Grau y Peirats (2016) cuando afirman que “los enfoques clínicos nos llevan a la discriminación y a la categorización innecesaria del alumnado. En consecuencia, nuestro objetivo debe consistir en acercarnos progresivamente al denominado modelo de apoyo curricular propio de la escuela inclusiva. Un modelo de apoyo generalizado, dirigido a compartir y buscar conjuntamente alternativas educativas que permitan diversificar y adaptar el currículo a todos los alumnos, desde una perspectiva contextual, no desde la perspectiva individual-terapéutica” (p. 175).

Las adaptaciones curriculares, y su plasmación en el DIAC, ha supuesto ser más precisas en nuestras observaciones, profundizar en nuestros conocimientos sobre el desarrollo temprano, afinar nuestros análisis de las diferentes situaciones que vive el niño o niña en el contexto familiar y escolar. Hacer un DIAC en proceso, centrándonos en los logros que se van alcanzando colectivamente y en los significados de las acciones, nos ha ayudado a ver, tal como indica Roselló (2001) que “no deberíamos perdernos tanto en la forma y deberíamos profundizar más en el significado y las implicaciones que tiene la adaptación curricular individual” (p. 172). Porque el desarrollo humano es un proceso inacabado, “no consiste sólo en señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede ser con la ayuda educativa de los demás y con la cultura. El desarrollo

depende del devenir. Es algo que está por hacer. Es decir que el desarrollo depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo será de calidad” (López Melero, 2008, p. 9).

Por consiguiente, contribuir al desarrollo de los niños y niñas de 0 a 3 años y, especialmente, al de los niños más vulnerables es un asunto que nos compete a todos y en el que las familias tienen un papel primordial. La relación positiva y participación activa de la familia es fundamental porque ¿qué sentido tendría la elaboración de este trabajo si no forman parte del él las personas más significativas en la vida del niño? Como mencionan Simón, Giné y Echeita (2016), “familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios y necesarios en este proceso hacia ese objetivo común” (p. 26). La implicación de estas en la elaboración del DIAC, como ya hemos indicado, supone tener en cuenta las observaciones sobre su hijo en la vida cotidiana del hogar, comprender las interacciones familiares, escuchar y abordar sus dudas, necesidades y objetivos. También, compartir recursos y estrategias, coordinar actuaciones y realizar un seguimiento trimestral a través de reuniones en las que participamos todas las personas implicadas.

No obstante, pensamos que aumentar la corresponsabilidad y la colaboración familia-escuela sigue siendo un desafío para nosotras y que es fundamental mejorar los procesos de participación de las madres y los padres en el DIAC, partiendo de sus fortalezas y sus competencias parentales. Por tanto, “los entornos naturales, es decir, la familia, la escuela y la comunidad, pasan a ser reconocidos como los contextos por excelencia para promover el desarrollo. Así pues, el progreso del niño ya no se asocia tanto al tratamiento del déficit, sino a las oportunidades y experiencias favorables que promuevan su participación activa en casa y en la escuela a partir de las rutinas diarias” (Dalmau-Montala et al, 2017, p. 642).

En definitiva, no es fácil llevar a cabo un proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares como el que planteamos. Nos queda mucho por aprender y mejorar y, como Equipo de Atención Temprana, seguimos replanteándonos diversos aspectos y procedimientos. Por otra parte, las escuelas infantiles actualmente viven una situación muy complicada: elevados ratios, falta de suficientes profesionales para realizar una adecuada atención a los niños, poca financiación para proveer a los centros de los recursos apropiados y adaptados a la primera infancia, escasez de tiempos para trabajar y reflexionar en equipo, insuficientes planes de formación actualizados para los profesionales de las escuelas y de los EAT, etc. Sin embargo, como resalta con gran acierto Paniagua (2009), “son muchos los centros en cuyas aulas se desarrolla una educación basada en interacciones más personalizadas y en un ajuste real al ritmo de cada niño, con propuestas de juego-actividad variadas, materiales que se pueden trabajar en distintos niveles, prioridad a la relación y cooperación entre niños y seguimiento de los aprendizajes que se realizan tanto en situaciones más formales como en situaciones de juego y experimentación”, porque “cuanto más flexible y variada es la metodología, mejor respuesta se da a la diversidad” (p. 28).

Este recorrido no puede hacerse en solitario. Insistimos en que se necesita establecer redes de cooperación entre profesionales y entre estos y las familias. Somos conscientes de que el foco de nuestra intervención como Equipo

de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana han de ser los contextos familiares y escolares, no tanto focalizar la intervención en el niño o niña. Así, el papel del orientador sería un colaborador, que dinamiza procesos de análisis y reflexión, facilitando y armonizando intervenciones coordinadas de todos los implicados, dejando atrás el papel de experto que da pautas a seguir, propio de otros modelos cuestionados por las investigaciones psicopedagógicas más actuales en atención temprana. Algunos ejemplos de ello son el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el enfoque holístico desde una perspectiva ecológica-sistémica (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012, citado por Echeita, 2013, p. 102), el análisis de los elementos que configuran una “*pedagogía inclusiva*” (Florían y Black-Hawkins, 2011, citado por Echeita, 2013, p.103), el estudio de las *concepciones psicopedagógicas* del profesorado (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013), las prácticas relacionales y las prácticas participativas (Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, Boyd, Trivette & Hamby, 2002; Espe-Sherwindt, 2008, citados por Sánchez et al, 2014, p. 17), el enfoque centrado en la familia y en los contextos naturales (MacWilliam, 2016 y Guralnick, 2001, citado por Giné, Gràcia, Vilaseca & Balcells, 2009 p. 106).

En relación a ello, destacamos el excelente trabajo que llevan a cabo muchas escuelas infantiles, en el sentido que propone López Melero (2008) como un proceso de humanización, que supone respeto, participación y convivencia para aprender a vivir con las diferencias de las personas. En este recorrido hacia una educación cada vez más inclusiva “las escuelas necesitan ser apoyadas para reflexionar y comunicarse aspectos específicos de la práctica, al igual que requieren un clima de colaboración y unas condiciones de trabajo que favorezcan la innovación” (Arnaiz, 2012, p. 28)

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. Disponible en: <https://sid-inico.usal.es/articulo/por-una-educacion-para-todos-que-sea-inclusiva-hacia-donde-vamos-ahora/>
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 25–44. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Bradford, H (2014). *Observación infantil y planificación educativa*. Madrid: Narcea.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carreras, F. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategia de colaboración. Un modelo de integración educativa en España. *Revista Complutense de Educación*, 14 (1), 211-230.
- Cornejo Abarca, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 32(1), 343-373. Disponible en: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26535>
- Dalmau-Montala, M., Balcells-Balcells, A., Giné Giné, C., Cañadas Pérez, M., Casas Masjoan, O., Salat Cuscó, Y., Ferré Cruz, V. y Calaf Montserrat, N. (2017). Cómo implementar el modelo centrado en la familia en atención

- temprana. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 641–651. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.263611>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta* 46, 17-24. Disponible en: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Shalock. *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (capítulo 14). Salamanca: Amaru.
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R. y Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 95-113. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419063008>
- Grau, C. y Fernández, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3,) 1-16.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Adaptaciones Curriculares (MEC, 1992, a) Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares (MEC, 1992b)
- López Melero, M. (2008) ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileira de Educação Especial* 14, 3-20.
- Luna, M. y Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 12, Nº 1, 1-12. (Ejemplar dedicado a: Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28231535_La_importancia_de_las_concepciones_en_el_asesoramiento_psicopedagogico
- MacWilliam, R. (2016). Metanoia en Atención Temprana: transformación a un Enfoque Centrado en la Familia. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*, 10(1), 133-173.
- Nadal Morant, M. J., Grau Rubio, C., y Peirats Chacón, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34 (3 Noviembre), 161–180. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/j/276001>
- Navarro-Aburto, B. A., Arriagada Puschel, I. A., Osse-Bustingorry, S., y Burgos-Videla, C. G. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1),1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011015>
- ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas

de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid.

- Paniagua, G. (2009). El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso. *CEE. Participación Educativa*, 12, 20-34. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=14009>
- Rodríguez, C. y de los Reyes, J. L. (coord.) (2021). *Los objetos sí importan. Acción educativa en la escuela infantil*. Barcelona: Horsori.
- Rosselló Ramón, M. R. (2001). Sentido, alcance y limitaciones de las adaptaciones curriculares individualizadas. Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio (*XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*), 2001: 161-174. Disponible en: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11117>
- Sánchez, F., Escorcía, C., Sánchez-López, M.C., Orcaja, N. y Hernández, E. (2014). Atención Temprana centrada en la familia. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 45(3), 251, 6-27.
- Seminario, W. E. & Sánchez, A. O. (2020). La cultura de la colaboración en las organizaciones educativas. *Revista de Educación & Pensamiento*, 25(27), 60-67.
- Simón, C. Giné, G. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.

Sobre los autores:

Nuria E. Rupérez.

Orientadora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana de Colmenar-Tres Cantos, Madrid. Profesora asociada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de Investigación DETEDUCA de la Universidad Autónoma de Madrid.

Ángeles Medina.

Orientadora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana de Colmenar-Tres Cantos, Madrid, desde 2001 hasta 2021. Profesora asociada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, desde 2005 hasta 2021. Grupo de Investigación DETEDUCA de la Universidad Autónoma de Madrid.