

# MODELO PEDAGÓGICO DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA DE LAS ILLES BALEARS



G CONSELLERIA  
O EDUCACIÓ  
I I FORMACIÓ  
B PROFESSIONAL  
/ DIRECCIÓ GENERAL  
PRIMERA INFÀNCIA,  
INNOVACIÓ I COMUNITAT  
EDUCATIVA



Institut per a l'Educació  
de la Primera Infància

# MODELO PEDAGÓGICO DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA DE LAS ILLES BALEARS



G CONSELLERIA  
O EDUCACIÓ  
I I FORMACIÓ  
B PROFESSIONAL  
/ DIRECCIÓ GENERAL  
PRIMERA INFÀNCIA,  
INNOVACIÓ I COMUNITAT  
EDUCATIVA



Institut per a l'Educació  
de la Primera Infància

### *Elaboración*

Comisión hacia un Modelo Pedagógico de Equipos de Atención Temprana (EAP) de las Illes Balears

### *Redacción*

Vicenç Arnaiz Sancho  
Pepa Horno Goicoechea  
Teresa Huguet Comelles

### *Coordinación*

Rosa Mas Ramis  
Arnau Francesc Pascual Vallespir

### *Miembros de la Comisión*

Silvia Carol González (EAP Ponent-Tramuntana)  
Maria Ferrer Perelló (EAP Raiguer-Nord)  
Sonia Galdón van der Linden (EAP Eivissa-Formentera)  
Maria Antònia Gost Ballester (EAP Sud)  
Maria Josep Jaume Serra (EAP Mallorca Centre)  
Bernardo Marín García (EAP Palma)  
María Margarita Martín Sans (EAP Palma)  
Lluïsa Ortiz Elegido (EAP Llevant)  
Martina Perelló Contestí (Consejo Escolar de las Illes Balears)  
M. Àngels Ramis Martí (EAP Palma)  
Jaime Miguel Ramis Pieras (EAP Sud)  
Francisca Roman Allès (EAP Menorca)  
Ana María Torres Martín (EAP Eivissa-Formentera)

### *Dirección del Instituto para la Educación de la Primera Infancia*

M. Magdalena Collinge March

## PRESENTACIÓN

El papel de los centros educativos de primer ciclo ya no es objeto de discusión en las Illes Balears. Todavía más, en los últimos años se ha hecho una apuesta importante por incrementar el número tanto de la red pública como de la complementaria. La educación a lo largo de toda la vida, como instrumento imprescindible para una sociedad más próspera, avanzada y equitativa a todos los niveles, forma parte del ADN de todo el programa de actuación del Gobierno de las Illes Balears, y las *escoles*, los primeros espacios educativos que conocen los niños, forman una parte importante porque marcan su primer acceso al sistema educativo.

Esta sensibilidad hacia las enseñanzas de primer ciclo también se hizo evidente en el Parlamento, dado que el 2018 se creó una comisión técnica de trabajo para elaborar un documento marco sobre la atención educativa y asistencial de los niños de menos de tres años. Este documento, entre otros, hace una serie de propuestas relativas tanto a un incremento de efectivos en la atención temprana de los centros educativos como a una ordenación de sus funciones y actuaciones en los centros y en su entorno.

La Dirección General de Primera Infancia, Innovación y Comunidad Educativa ha asumido las propuestas del documento marco fruto del trabajo de la comisión y ha impulsado el incremento de efectivos en el curso 2019-2020. Además, ha planteado la necesidad de consensuar los fundamentos para una atención óptima de la primera infancia. En esta última línea se enmarca la creación de un documento de base que debe tratar todas las vertientes imprescindibles para garantizar un buen funcionamiento de los equipos de atención temprana.

Estamos ante una enseñanza esencial para la formación de los niños, pero no es tan solo esto. Las *escoles* son un espacio privilegiado en el que la atención y la detección de circunstancias especiales en los primeros años de vida de los niños contribuyen a abrir más caminos de actuación para los que presentan necesidades educativas y para sus familias. En este ámbito, la tarea de los equipos de atención temprana (EAP) resulta fundamental.

Los profesionales de los EAP trabajan de manera estrechada y coordinada con los centros educativos, establecen de manera conjunta con cada uno de ellos las estrategias de actuación para el alumnado y hacen el acompañamiento a las familias que necesitan su apoyo.

El MODELO PEDAGÓGICO DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA que os presentamos pretende crear un marco colectivo para el trabajo de los EAP en los centros educativos; además, es el fruto de la colaboración, el diálogo y la participación de varios profesionales que son referentes en las diferentes áreas de trabajo de estos equipos.

Esta tarea ha sido coordinada por el Instituto de la Educación para la Primera Infancia (IEPI) y se ha centrado en recoger en diferentes bloques las prioridades que deben guiar el funcionamiento tanto de los EAP como de los centros educativos de primer ciclo, además de establecer criterios de eficiencia dirigidos a la sistematización y la actualización de la atención temprana en los centros educativos adaptados a su territorio.

El modelo inclusivo de la atención temprana y las tareas para la prevención, la detección y la evaluación de los niños conforman el núcleo del trabajo de los profesionales de los EAP; ahora bien, este documento trasciende estas actividades para establecer el modelo de asesoramiento y la organización del centro educativo y da las pautas para el acompañamiento de las familias.

Así mismo, la necesidad de hacer de la Administración un sistema eficiente ha implicado que el documento recoja de manera explícita todo aquello que afecta la parte de organización interna de los equipos y sus relaciones con otras entidades.

En definitiva, este trabajo debe constituir la fuente de inspiración para las próximas actuaciones de la Consejería de Educación y Formación Profesional en materia de atención temprana y la hoja de ruta con vistas al futuro más inmediato. Debe ser el manual de referencia para los profesionales de las Illes Balears que se dedican a la atención temprana en los centros educativos de las redes de *escoles*.

Por experiencia, sabemos que en educación, para asegurar los resultados, necesitamos proyectar juntos, discutir juntos y, evidentemente, trabajar juntos. La tarea de llevar adelante el documento que aquí presentamos ha sido posible gracias a los saberes de algunos, pero sobre todo a la disposición de la comunidad educativa a la hora de debatir y consensuar cuáles son las bases del buen funcionamiento de los centros educativos de primer ciclo y de los servicios que les acompañan.

Agradecemos al equipo redactor sus conocimientos y el esfuerzo de recoger todas las propuestas y hacer una síntesis, y a la comisión de redacción, su trabajo de transmisión y reflexión con cada uno de los equipos para conseguir un documento que representa el saber hacer de la gente que trabaja en la educación de la primera infancia.

El consejero de Educación  
y Formación Profesional  
Martí Xavier March Cerdà

La directora general de Primera  
Infancia, Innovación y Comunidad  
Educativa  
Amanda Fernández Rubí





# ÍNDICE GENERAL

## INTRODUCCIÓN

1. La educación infantil y los EAP en las Illes Balears.....	15
2. De la educación especial a la inclusión educativa .....	16
3. Los equipos de atención temprana.....	16
4. La necesidad de definir el modelo pedagógico de los EAP .....	17
5. Propuestas de futuro .....	20

## BLOQUE A

### EDUCACIÓN INFANTIL INCLUSIVA

## Capítulo I

### Un modelo inclusivo de atención a la diversidad

1. Inclusión y educación inclusiva.....	27
2. Los recursos y apoyos por una educación inclusiva .....	30
2.1 Caminar hacia una educación inclusiva en la <i>escoleta</i> .....	31
2.2 Generar apoyo en las dimensiones culturales y políticas.....	34
2.3 Grados de apoyo de las prácticas inclusivas .....	51

## Capítulo II

### Prácticas educativas inclusivas en la educación infantil.

#### Principios de calidad educativa

1. La relación afectiva segura y sana .....	57
2. El niño pequeño actúa, piensa y aprende de forma globalizada .....	61
3. El juego, el movimiento y la expresividad .....	63
4. La riqueza y el protagonismo del lenguaje .....	66
5. La socialización, recurso para el desarrollo .....	69
6. Vida cotidiana muy cuidada .....	72
7. El cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales.....	75
8. La colaboración entre las familias y entre las familias y el profesorado .	77

9. La observación y la escucha, herramientas clave del profesorado.....	79
10. La personalización de la atención educativa .....	81

### **Capítulo III**

#### **Modelo de asesoramiento**

1. Objetivos prioritarios del EAP .....	83
1.1 El centro .....	83
1.2 El territorio y el trabajo en red .....	85
1.3 La organización y el funcionamiento del EAP .....	86
2. Modelo de asesoramiento.....	87
3. La mejora del centro como proceso de construcción conjunta.....	89
4. El equipo de apoyo. Funciones .....	91
5. El plan de atención a la diversidad .....	93
6. Planes y grupos de trabajos entre centros.....	94
7. Indicadores de calidad mínimos sobre el apoyo y el asesoramiento del EAP.....	95
 Anexo 1. El plan de atención a la diversidad .....	 99

### **Capítulo IV**

#### **Prevención, detección, evaluación y apoyo a la *escoleta* desde una perspectiva inclusiva**

1. La prevención en la <i>escoleta</i> .....	107
2. La detección temprana .....	109
2.1 Objetivos de la detección temprana.....	109
2.2 Organización de la detección .....	111
2.3 Momentos clave de la detección. Temporalización.....	114
2.4 Algunas particularidades según las edades de los niños.....	116
2.5 Algunas particularidades ligadas a las situaciones de vulnerabilidad y pobreza .....	121
2.6 Propuesta de síntesis: ¿Cuándo nos tenemos que ocupar de averiguar por qué un niño hace lo que hace?.....	123
3. La evaluación del alumnado con necesidades educativas .....	125
3.1 La evaluación psicopedagógica .....	125
3.2 La importancia de la observación en situaciones espontáneas y de juego .....	127
3.3 Criterios y estrategias para recoger y analizar la información ..	128

4. Organización de los apoyos .....	132
4.1 Marco de referencia para seleccionar y organizar las respuestas educativas personalizada.....	132
4.2 Estrategias clave para organizar los apoyos culturales, políticos y prácticos .....	132
Anexo 1. Evaluación. Algunos esquemas orientativos de referencia ....	135
Anexo 2. Posible ajuste de la normativa referida a la atención a la diversidad en el primer ciclo de educación infantil y de la organización de los EAP .....	141

## BLOQUE B

### ATENCIÓN TEMPRANA Y FAMILIAS

1. La visión de los profesionales de los EAP sobre las familias y el rol de estos en su trabajo .....	151
1.1 ¿Las familias como usuarias o como protagonistas? .....	151
1.2 Modelos internalizados sobre las familias.....	152
1.3 La posición de los profesionales de los EAP ante las familias....	153
1.4 La mirada hacia las familias en situaciones singulares .....	155
2. El acercamiento del profesional a cada familia que el EAP acompaña ..	161
2.1 Definición de los profesionales referentes.....	161
2.2 La flexibilidad necesaria para el acompañamiento a la familia .	161
2.3 La primera entrevista entre el EAP y la familia.....	162
2.4 Definición de la información relevante que hay que intercambiar.	164
2.5 El papel de la familia en la evaluación del niño .....	165
2.6 Desarrollo conjunto del plan de acompañamiento.....	166
2.7 Acompañamiento en momentos sensibles.....	166
3. El equipo de atención temprana y la calidad de las relaciones entre las familias y la <i>escoleta</i> .....	168
3.1 Potenciación del protagonismo de las familias en la <i>escoleta</i> ...	168
3.2 Promoción de los planes de acompañamiento conjuntos entre <i>escoleta</i> , EAP y familia en casos de niños con necesidades educativas especiales .....	169
3.3 Acompañamiento en las <i>escoletes</i> en dos momentos clave: los procesos de acogida y el cierre del curso escolar.....	170
4. Criterios de calidad mínimos en el acompañamiento a las familias..	172

## BLOQUE C

### ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL EAP

1. El funcionamiento interno de cada EAP.....	183
1.1 Definición del proyecto pedagógico de los EAP.....	183
1.2 Plan de actuación y memoria anual .....	186
2. Ubicación y dimensiones de los EAP .....	188
3. Plantilla y cuota.....	189
4. Los nuevos miembros de los EAP .....	190
5. El claustro y la dirección como piezas clave del funcionamiento interno de los EAP.....	192
5.1 El claustro.....	192
5.2 La dirección.....	192
6. El EAP como colectivo profesional de cuidadores que cuidan a cuidadores .....	194
7. El funcionamiento interno de los EAP como espacios privilegiados de formación.....	195
8. La presencia, la conexión y la aportación de los EAP en su sector territorial.....	198
9. Documentación: la memoria y el repositorio Recursos EAP .....	200
10. Posible orden de funcionamiento de los EAP .....	201





# INTRODUCCIÓN

1. La educación infantil y los EAP en las Illes Balears
2. De la educación especial a la inclusión educativa
3. Los equipos de atención temprana
4. La necesidad de definir el modelo pedagógico de los EAP
5. Propuestas de futuro



## 1. LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LOS EAP EN LAS ILLES BALEARS

En las Illes Balears hay un total de 7.193 plazas públicas del primer ciclo de educación infantil, que suponen el 64,3 % de la oferta educativa para estas edades. Están distribuidas entre 107 *escoles* públicas, prácticamente todas de titularidad municipal, organizadas en la red de *escoles* públicas de las Illes Balears (XEPIB por sus siglas en catalán).

Hasta la fecha, la Consejería de Educación y Formación Profesional ha convocado la creación de 1.600 plazas de *escoles* públicas.

Los equipos de atención temprana (EAP) también atienden las unidades de segundo ciclo de educación infantil que no forman parte de centros de educación primaria.

El Decreto 30/2020, de 28 de septiembre, por el que se aprueba el Texto consolidado del Decreto por el que se establece y regula la red de escuelas infantiles públicas y los servicios para la educación de la primera infancia de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears y se crea el Instituto para la Educación de la Primera Infancia, también prevé la adhesión a la XEPIB de centros privados de primer ciclo de educación infantil mediante un convenio. En estos momentos hay un total de 48 centros de educación infantil, que suponen un total de 2.309 plazas. Además, los titulares de 1.000 plazas de 27 guarderías han solicitado reconvertirse en centros de educación infantil, los cuales se añadirán a la red complementaria.

En cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, y tal y como establece el Decreto 30/2020, la Consejería de Educación y Formación Profesional está comprometida con la XEPIB a la hora de garantizar la oferta suficiente de servicios educativos de atención temprana;<sup>1</sup> el asesoramiento y la coordinación de actividades, servicios y programas para favorecer el fortalecimiento de las capacidades educativas de las familias, y también unas condiciones educativas adecuadas para la primera infancia. Además, ofrece formación permanente al personal educativo de los centros de primer ciclo de educación infantil.

El Instituto para la Educación de la Primera Infancia (IEPI) es un órgano de gestión de programas y servicios, asesoramiento, coordinación, investigación y consulta en relación con la organización y el funcionamiento de la red de escuelas infantiles públicas y de los programas y servicios para favorecer el desarrollo de las capacidades educativas de las familias de los niños de educación infantil, de los servicios educativos de atención temprana y de la red complementaria.

---

<sup>1</sup> Artículo 9 del Decreto 30/2020.

## 2. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Los primeros EAP se crearon en 1985, cuando los niños y adolescentes con discapacidad eran atendidos en centros de educación especial que no formaban parte del sistema educativo. El entonces Ministerio de Educación y Ciencia creó un equipo de atención temprana por provincia, excepto en las Balears, donde creó tres, uno por isla.

Cinco años después, en 1990, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se introdujo formalmente el término *alumnado con necesidades educativas especiales*, y el 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), se planteó el nuevo reto de la educación inclusiva. Ya no se hablaba tan solo de discapacidades, sino también de necesidades educativas derivadas de otras circunstancias: incorporación tardía, circunstancias sociales, etc. En definitiva, se establece la diversidad del alumnado como principio general y no vinculado a las necesidades de una minoría.

Recientemente, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) ha ampliado las condiciones que exigen respuestas educativas específicas, al incorporar como necesidades educativas especiales las dificultades «por retraso madurativo [, etc.] y por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa».<sup>2</sup> Implica una atención todavía más consciente en los entornos educativos de las primeras edades y la necesidad de ajustar nuevas decisiones educativas.

## 3. LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA

A lo largo de más de treinta y cinco años, los EAP han sumado a las *escoletes* experiencias, conocimientos y buenas prácticas en la educación de los niños más pequeños y en la atención a la diversidad.

La sensibilidad de la Consejería de Educación y Formación Profesional y la madurez de los colectivos implicados han abierto la oportunidad de mejorar y cohesionar la dimensión inclusiva de la educación en sintonía con las buenas prácticas educativas de la educación infantil.

El crecimiento de la red de EAP también lo hacía aconsejable. Actualmente, hay 8 EAP en funcionamiento, formados por un total de 87 profesionales distribuidos entre las cuatro islas.

Las Illes Balears son el territorio del Estado español que más claramente se ha comprometido con la inclusión educativa en el primer ciclo de educación infantil. Había que identificar con parámetros profesionales qué sabemos

<sup>2</sup> Artículo 71.2 de la LOE, según la redacción dada por la LOMLOE.

hacer y los ámbitos de mejora tanto de los profesionales de los EAP como de los equipos educativos de las *escoles*. También era necesario fortalecer la colaboración con las familias.

### Actuaciones prioritarias de los EAP

La educación inclusiva supone atender la diversidad de todo el alumnado, aspira a conseguir una educación de calidad para todos y todas y a asegurar el acceso a la educación, tratando con especial cuidado los niños y las familias que por diferentes motivos se encuentran en situación de vulnerabilidad. El papel de los EAP es esencial en el despliegue de las prácticas educativas inclusivas.

Desde que se crearon los EAP, tienen como función esencial la prevención, la detección, la evaluación y el apoyo del alumnado del primero y del segundo ciclo de educación infantil en centros que solo imparten educación infantil.

Estas actuaciones esenciales implican una atención especial en el acompañamiento de las familias de los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, el fortalecimiento de la función tutorial y la equidad para los alumnos en desventaja social, de forma que también se contribuye al empoderamiento educativo de todas las familias.

La tarea de los EAP se desarrolla en colaboración con las *escoles* y busca la mejora de la calidad educativa con medidas de atención a la diversidad inclusiva y la ayuda para velar por la mejora de la convivencia desde la equidad, la igualdad, el buen trato y el respeto por el medio ambiente.

Además, los EAP orientan el proceso de evaluación psicopedagógica de los alumnos que la requieren, con la identificación de necesidades específicas de apoyo educativo y propuestas de toma de decisiones educativas que provoquen cambios en los contextos del niño.

Hace años que las *escoles* son referentes territoriales de la cultura educativa de los niños más pequeños y que ayudan a promover una imagen digna de la primera infancia y de sus derechos. Por ahora, continúa siendo necesaria esta tarea y es importante la contribución de los EAP a esta función.<sup>3</sup>

## 4. LA NECESIDAD DE DEFINIR EL MODELO PEDAGÓGICO DE LOS EAP

El esfuerzo institucional por ordenar y fortalecer la prevención, la detección, la evaluación y el apoyo mediante reuniones periódicas de las direcciones de

---

<sup>3</sup> En el capítulo III del bloque A se identifican los objetivos prioritarios de los EAP.

los EAP exigía un cambio. La evolución de los planteamientos educativos, los cambios en las necesidades del alumnado, el crecimiento de la red de EAP con casi un centenar de profesionales, el crecimiento y la mejora de la escolarización de niños de 0-3 años con más de 156 *escoles*, exigían hacer un salto adelante para aprovechar los conocimientos profesionales acumulados, identificar los nuevos retos educativos y garantizar la eficiencia de los esfuerzos de todo el mundo.

Había llegado el momento de revisar y actualizar el asesoramiento y el apoyo en la atención a la diversidad. Había que recuperar y ordenar aquello que en un momento dado había tenido éxito y que quizás después, sin motivos justificados, había quedado arrinconado. La inclusión debe ser una responsabilidad compartida entre los profesionales de los EAP, los equipos educativos y las familias, aprovechando los conocimientos de todo el mundo y así crecer como comunidad que aprende. También se hacía necesario identificar los errores para saber como evitarlos.

Disponer de un modelo claro y compartido es la condición para que los EAP dispongan de criterios compartidos para fundamentar los planes de actuación anuales, llevar a cabo una práctica de calidad y tener indicadores de evaluación compartidos. Este MODELO PEDAGÓGICO DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA DE LAS ILLES BALEARS (MPEAPIB) es el resultado de un año de reflexión y debate de los miembros de todos los EAP de las Balears.

La dinámica de elaboración y de debate de los borradores, primero por apartados, después por capítulos, y finalmente por bloques, ha permitido recoger aportaciones y críticas, y sobre todo tejer acuerdos, primero de la comisión de redacción y después de todos los miembros de cada EAP. También incluye las aportaciones de las *escoles* de la XEPIB y de asociaciones de padres y madres de las *escoles*.

Este documento está organizado en tres bloques:

### Bloque A. Educación inclusiva en la educación infantil

El capítulo I de este bloque plantea la necesidad de cohesionar la atención a la diversidad de las *escoles* a partir de la asunción como referente del modelo de una educación inclusiva, que responde a las singularidades de los niños más pequeños y a las peculiaridades de los modelos educativos de calidad de las *escoles*. El modelo quiere percibir las necesidades educativas de todos los niños y darle respuesta en un marco de participación y convivencia en que se remarca el respeto por las diferencias, la diversidad, la participación, la equidad, la justicia y todo el resto de valores de una sociedad democrática y equitativa.

En el capítulo II de este bloque se explicitan los principios que guían una educación de calidad en estas edades y se aportan ejemplos y concreciones. Se concretan objetivos, criterios, estrategias y recursos para favorecer una acción educativa inclusiva que comprenda las diferentes necesidades de los niños, las familias y las escuelas del primer ciclo de educación infantil, y les dé respuesta.

En coherencia con estos objetivos y criterios, el capítulo III de este bloque plantea unos indicadores de calidad para que el EAP pueda evaluar su trabajo y la colaboración con las *escoles*.

El capítulo IV se centra en el análisis propositivo de la prevención, la detección, la evaluación y el apoyo a la educación infantil desde una perspectiva inclusiva. Se recogen propuestas de criterios y estrategias, y organización de la detección, la evaluación y los apoyos en relación con las necesidades específicas.

Finalmente, el anexo 2 del capítulo IV señala también la necesidad de actualización normativa en cuanto a la atención de la diversidad y los EAP en la educación infantil, especialmente en el primer ciclo.

### Bloque B. Atención temprana y familias

En este bloque se pone de relieve que las familias son protagonistas del cuidado de sus hijos y coprotagonistas en todas las fases del proceso de detección, evaluación y apoyo educativo, y se evita responsabilizarlas de las dificultades que se puedan detectar en la *escola*.

Además, se revisan los diferentes modelos de familia para poder acompañar la diversidad familiar y se propone una mirada hacia las familias en situaciones singulares que les generan grandes dificultades, lo cual hace que necesiten acompañamiento para poder disponer de unas condiciones educativas adecuadas al desarrollo de sus hijos e hijas.

### Bloque C. Organización y funcionamiento interno del EAP

Para los profesionales que forman parte del EAP, este constituye el núcleo principal de referencia profesional sobre el que reflexionar, formarse, ser y sentirse acompañados y estimulados.

Se prevé la necesidad de que cada EAP elabore su propio proyecto pedagógico y pueda así contextualizar en su territorio los parámetros generales acordados para todas las islas.

La calidad de las dinámicas internas de los EAP condiciona el bienestar de sus miembros y el enriquecimiento como pequeña comunidad profesional. Un elemento decisivo es facilitar la participación de todo el mundo, así como ocuparse de la tarea de documentación que permite revisar y mejorar las prácticas profesionales.

En este bloque se analizan la distribución de las tareas internas y el modelo de organización de los profesionales por zonas y por centros, y la necesidad de formación y supervisión. También se plantea la necesidad de atención que tienen las personas cuidadoras para encontrar bienestar también en el ámbito laboral.

En conjunto, este documento pretende ser como el «Usted está aquí» en un plano de la ruta hacia la inclusión plena, la equidad y la calidad educativa de todos los niños de las Illes Balears en colaboración con sus familias.

### 5. PROPUESTAS DE FUTURO

La reflexión, el debate y el consenso han dejado claro hacia dónde se debe ir y el camino por el que se debe avanzar para complementar también el marco normativo actual.

Este documento recoge el MODELO PEDAGÓGICO DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA DE LAS ILLES BALEARS (MPEAPIB) como un acuerdo y un compromiso de todo el mundo: equipos educativos y EAP.

La voluntad del mejor servicio posible a los niños y a sus familias es la motivación. La energía que aporta la actitud corresponsable de todo el colectivo profesional con los asuntos de todo el mundo es la fortaleza. El compromiso del IEPI como instrumento de la Consejería en todo el proceso es la garantía institucional.

A partir de ahora, hay que mantener la capacidad y la riqueza de fundamentar los planteamientos y la práctica de la educación inclusiva en dinámicas que consideren la comunidad educativa en todas sus dimensiones: como colectivo de las cuatro islas, como comunidad de centro, como equipo profesional que se une en un mismo objetivo y maneras. El mismo que ha hecho posible tener encima de la mesa este proyecto excepcional, se mire como se mire.

A partir de ahora, cada EAP contextualizará este modelo en su proyecto educativo, lo aplicará en sus planes de actividades anuales.

A partir de ahora, las direcciones de cada centro y cada EAP continuarán disponiendo de formación para favorecer la eficiencia de las dinámicas internas.

A partir de ahora, como se ha hecho evidente, se hace necesario promover el cuidado personal de los cuidadores y el buen trato en el ámbito profesional.

A partir de ahora, algunos aspectos normativos y modelos de gestión administrativa se irán actualizando para ajustarse a la educación inclusiva en la primera infancia y potenciarla más.

A partir de ahora, será bueno mantener la tensión formativa de los profesionales de los EAP y de los equipos educativos en relación con la educación inclusiva, dado que se ha evidenciado hasta qué punto motiva y fortalece el bagaje sea en la modalidad que sea: supervisiones, cursos sobre aspectos específicos, seminarios, intercambios de buenas prácticas, etc.

A partir de ahora, es más necesario que nunca mantener y alimentar el repositorio de recursos compartidos entre los EAP.

A partir de ahora, son evidentes las oportunidades que ofrece mirar más allá de aquello inmediato y renovar los proyectos colectivos.



# **BLOQUE A**

## **EDUCACIÓN INFANTIL INCLUSIVA**



## Capítulo I

### Un modelo inclusivo de atención a la diversidad

1. Inclusión y educación inclusiva.....	27
2. Los recursos y apoyos por una educación inclusiva .....	30
2.1 Caminar hacia una educación inclusiva a la <i>escoleta</i> .....	31
2.2 Generar apoyo en las dimensiones culturales y políticas.....	34
2.3 Grados de apoyo de las prácticas inclusivas .....	51

## Capítulo II

### Prácticas educativas inclusivas en la educación infantil.

#### Principios de calidad educativa

1. La relación afectiva segura y sana .....	57
2. El niño pequeño actúa, piensa y aprende de forma globalizada .....	61
3. El juego, el movimiento y la expresividad .....	63
4. La riqueza y el protagonismo del lenguaje .....	66
5. La socialización, recurso para el desarrollo .....	69
6. Vida cotidiana muy cuidada .....	72
7. El cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales.....	75
8. La colaboración entre las familias y entre las familias y el profesorado.	77
9. La observación y la escucha, herramientas clave del profesorado.....	79
10. La personalización de la atención educativa .....	81

## Capítulo III

### Modelo de asesoramiento

1. Objetivos prioritarios del EAP .....	83
1.1 El centro .....	83
1.2 El territorio y el trabajo en red .....	85
1.3 La organización y el funcionamiento del EAP .....	86
2. Modelo de asesoramiento.....	87
3. La mejora del centro como proceso de construcción conjunta.....	89
4. El equipo de apoyo. Funciones .....	91
5. El plan de atención a la diversidad .....	93
6. Planes y grupos de trabajos entre centros.....	94
7. Indicadores de calidad mínimos sobre el apoyo y el asesoramiento del EAP.....	95
Anexo 1. El plan de atención a la diversidad .....	99

## Capítulo IV

### Prevención, detección, evaluación y apoyo a la *escoleta* desde una perspectiva inclusiva

1. La prevención en la <i>escoleta</i> .....	107
2. La detección temprana .....	109
2.1 Objetivos de la detección temprana.....	109
2.2 Organización de la detección .....	111
2.3 Momentos clave de la detección. Temporalización.....	114
2.4 Algunas particularidades según las edades de los niños.....	116
2.5 Algunas particularidades ligadas a las situaciones de vulnerabilidad y pobreza .....	121
2.6 Propuesta de síntesis: ¿Cuándo nos debemos ocupar de averiguar por qué un niño hace lo que hace? .....	123
3. La evaluación del alumnado con necesidades educativas .....	125
3.1 La evaluación psicopedagógica .....	125
3.2 La importancia de la observación en situaciones espontáneas y de juego.....	127
3.3 Criterios y estrategias para recoger y analizar la información ..	128
4. Organización de los apoyos .....	132
4.1 Marco de referencia para seleccionar y organizar las respuestas educativas personalizadas .....	132
4.2 Estrategias clave para organizar los apoyos culturales, políticos y prácticos.....	132
Anexo 1. Evaluación. Algunos esquemas orientativos de referencia ...	135
Anexo 2. Posible ajuste de la normativa referida a la atención a la diversidad en el primer ciclo de educación infantil y de la organización de los EAP .....	141

## CAPÍTULO I

### UN MODELO INCLUSIVO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

#### 1. INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

En general, se define *inclusión* como la participación y la convivencia de todas las personas, sean cuáles sean sus capacidades y necesidades, en un mismo entorno y contexto, sin excluir a nadie por motivos de diferencias de cualquier tipo.

Pese a la complejidad del concepto, podríamos decir que hay un consenso internacional alrededor de la inclusión que tiene que ver con la asunción de unos valores y de una manera de entender la educación que remarca el respeto por las diferencias, la valoración de la diversidad, la participación, la equidad, la justicia, etc. Significa también reconocer el derecho a una educación de calidad para todo el mundo. Todas las personas, sean cuales sean sus características, tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones.<sup>4</sup>

«La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos. Por eso, en tanto que es una realidad social y educativa, debe ser considerada en sí misma un elemento enriquecedor y no un factor de desigualdad».<sup>5</sup>

¿A qué nos referimos exactamente cuando hablamos de inclusión?

La normativa estatal (Ley Orgánica 3/2020)<sup>6</sup> y la autonómica (Decreto 39/2011) establecen que la educación debe ser regida por los principios de inclusión, participación, calidad, equidad, no-discriminación e igualdad efectiva.

La Ley Orgánica mencionada dice que: «Entre los principios y los fines de la educación, se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje». También expone que «la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá estar regida por los PRINCIPIOS DE INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN, CALIDAD, EQUIDAD, NO DISCRIMINACIÓN E IGUALDAD EFECTIVA en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado». Por otro lado, es oportuno destacar que esta inclusión implica además la protección integral del niño, al

<sup>4</sup> Convención internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006. <<http://www.convenciondiscapacidad.es/>> [Consulta: 5 mayo 2021].

<sup>5</sup> Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.

<sup>6</sup> Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE núm. 340, de 30 diciembre 2020, suplemento en lengua catalana).

cual se debe garantizar un espacio educativo seguro y protector que posibilite su desarrollo y la plena implementación de sus derechos humanos.

Se habla, pues, de la inclusión educativa, y todavía con más precisión de la educación inclusiva, entendiéndola como «un proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción en cuanto a la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de las aulas regulares y de aprender de los compañeros —y con ellos— en el aula» (Bray Stainback, 2001). La diversidad se ve como un activo valioso, no como un problema que habría que homogeneizar.

La educación inclusiva supone la implantación de prácticas que implican todo el mundo en todos los aspectos de la escuela y la vida en comunidad. Las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños, especialmente los que presentan discapacidades más severas, deben poder ir a la escuela de su comunidad (barrio, pueblo, etc.) con el derecho garantizado de participar en un grupo ordinario que dispone de los recursos (personales y materiales) necesarios para hacer efectiva la inclusión.

Cuando se habla de inclusión, se hace referencia sobre todo al aspecto de escolarización, que es el primer paso, pero no suficiente, para dirigirse hacia una educación inclusiva. Según Giné y Duran (2010), con esta escolarización aseguramos la presencia de todos los niños, pero la educación inclusiva significa dar un paso más. Ya no tan solo queremos que todos los niños estén escolarizados y presentes en los centros ordinarios, sino que además queremos que PARTICIPEN Y QUE APRENDAN. Para hacer una educación inclusiva no es suficiente con la presencia, sino que debe haber, además, VÍNCULO AFECTIVO, PROTECCIÓN, PARTICIPACIÓN Y ÉXITO.

No hace falta y no es bueno excluir a determinadas personas del grupo para que aprendan y se desarrollen; además, esto también perjudica a todos los alumnos y a la sociedad en general, puesto que se niega, tanto a los niños excluidos cómo a los incluidos, la oportunidad de aprender de sus compañeros y en relación con ellos. Divide las personas en grupos, y crea expectativas no naturales y perjudiciales. También hace que los miembros de la comunidad no entiendan y no respeten las necesidades de los otros miembros supuestamente *diferentes*.

Sintetizando, podríamos decir que la inclusión es un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas para que se conviertan en ESCUELAS PARA TODOS, escuelas en las que todos y todas puedan participar y sean aceptados como miembros de pleno derecho.

Conviene distinguir el movimiento inclusivo, extendido en muchos países occidentales desde hace más de dos décadas, del modelo de integración educativa que se defendía anteriormente. En la integración se pone el énfasis en las características personales de los alumnos, en sus dificultades y carencias; los recursos de apoyo se dirigían a estos alumnos para que se pudieran integrar en la dinámica de la escuela y en el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva inclusiva, el énfasis se pone en desarrollar las capacidades de los agentes educativos, y las habilidades y las estrategias educativas de la escuela. En este caso, los recursos de apoyo se dirigen también y especialmente a todo el equipo educativo y al personal de la escuela para mejorar sus propuestas educativas y hacerlas más inclusivas. LA INCLUSIÓN ES UN PROCESO, UN PLAN ABIERTO, UNA BÚSQUEDA INTERMINABLE PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD. Por lo tanto, no es un estado que se logra después de conseguir determinados objetivos, sino que se trata del camino que se emprende con la finalidad última de conseguir progresivamente que todos los miembros se sientan parte de la comunidad, aceptados y bienvenidos. No hay, pues, ninguna escuela totalmente inclusiva, ni al contrario.

Cuando esta inclusión se refiere a los niños y a las escuelas de 0-3 años, los argumentos son todavía más claros y evidentes. Las escuelas de educación infantil siempre han sido muy sensibles a las necesidades diversas de los niños y de sus familias. En las *escoles* se entiende la educación de una manera muy personalizada, muy consciente de las diferencias entre los niños de la misma edad y entre los diferentes estilos familiares.

En realidad, todos los niños de las *escoles* tienen mucho más en común de lo que tienen de diferente. Todos los niños, aunque puedan tener algún trastorno o discapacidad, para desarrollarse y llegar a ser futuros ciudadanos de pleno derecho, necesitan ser alimentados, ser queridos, ser cuidados, disfrutar del juego con los otros, reír y convivir con otras personas. Un obstáculo para avanzar en la inclusión es que muy a menudo, en vez de ver todo lo que los niños tienen en común, se destacan sobre todo las diferencias, y se ven como un problema para que participen en el sistema educativo normalizado.

### Del concepto de necesidades educativas especiales al concepto de barreras al aprendizaje y a la participación

El concepto de necesidades *educativas especiales*, surgido en el contexto político británico a partir del Informe Warnock (1978), supuso un avance muy importante para definir y clasificar a los alumnos de integración. El hecho de empezar a considerarlos alumnos con necesidades educativas especiales supuso un cambio radical de perspectiva. Ya no era necesario definir el hándicap y el tipo de disminución, sino que el alumno era evaluado en función de las necesidades

educativas que presentaba para poder conseguir determinados objetivos educativos; el punto de mira ya no era el individuo y su etiqueta diagnóstica, sino la dialéctica entre el individuo y la situación en la que se encuentra.

A pesar del avance que ha supuesto la adopción del término, según varios autores líderes de la educación inclusiva todavía se pone el énfasis en el niño y no se tienen bastante en cuenta las barreras al aprendizaje y a la participación que algunos encuentran en los contextos educativos y sociales. Por eso, Booth y Ainscow (2002, 2006) proponen hablar de barreras AL APRENDIZAJE Y A LA PARTICIPACIÓN. El uso de este concepto para definir las dificultades que los alumnos encuentran implica un modelo social respecto a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. En la escuela, en el sistema educativo y en la sociedad, los niños y las personas con necesidades educativas especiales encuentran multitud de barreras y obstáculos de diferentes tipos que les hacen difícil poder aprender y participar en condiciones de igualdad (Echeita, 2003). Así pues, cuando hablamos de barreras ya no nos centramos tan solo en las necesidades del alumno, sino que también tenemos en cuenta los contextos sociales y escolares y las barreras que estos imponen a ciertos niños *diferentes*.

En definitiva, se trata de avanzar en la inclusión, de aumentar la calidad educativa para todo el alumnado en los contextos ordinarios, analizando y reduciendo las barreras que los niños encuentran para participar, aprender y desarrollarse, y asegurando que los espacios educativos sean seguros y protectores para todos y todas. De hecho, las dificultades y las barreras para avanzar en la inclusión pueden encontrarse en el aula, en el profesorado, en el centro, en las familias o en la comunidad.

## 2. LOS RECURSOS Y APOYOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Reducir las barreras al aprendizaje y a la participación que pueden encontrar los niños también implica MOVILIZAR RECURSOS Y GENERAR MÁS APOYOS EN LOS CONTEXTOS ORDINARIOS. Siempre hay más recursos para apoyar al aprendizaje y a la participación del alumnado de los que habitualmente se utilizan. Hay recursos en el alumnado y en la interacción entre iguales, que están infrutilizados, así como en el potencial que el equipo educativo tiene para mejorar las situaciones educativas y para apoyar al desarrollo integral de los niños.

Desde una perspectiva inclusiva, los recursos y los apoyos para la inclusión se deben entender en sentido amplio, tal como se definen en el Índice para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Desde esta perspectiva, «el apoyo se define como todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad del alumnado. Dar apoyos a

los individuos representa solo una parte de los intentos que se hacen para mejorar la participación del alumnado, también se proporciona apoyo cuando el profesorado planifica las unidades didácticas teniendo en cuenta a todo el alumnado, cuando reconoce que los alumnos disponen de diferentes conocimientos previos, de diferentes experiencias y estilos de aprendizaje, o cuando el alumnado se ayuda mutuamente».

En este sentido, el papel del equipo de atención temprana (EAP), como experto en atención a la diversidad, es un recurso clave del que disponen la escuela y la comunidad educativa y es fundamental para mejorar la inclusión y la atención a la diversidad en el centro.

El concepto de inclusión pide también una nueva mirada en cuanto a la utilización y la priorización de los recursos del centro que se deben poner a disposición de todo el alumnado. Ya no se habla del modelo de educación especial generalizado en el que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se deriva hacia servicios especializados, sino del modelo inclusivo en el que los recursos humanos, materiales y metodológicos deben estar a disposición de todos los niños, de la diversidad de los grupos y de las familias.

### 2.1. Caminar hacia una educación inclusiva en la *escoleta*

Avanzar hacia la inclusión tiene más que ver con el desarrollo y la capacitación de las escuelas para atender toda la diversidad que únicamente con la voluntad de integrar al alumnado con necesidades educativas especiales. Se trata de evitar cualquier forma de exclusión o de discriminación, y de garantizar, además, la seguridad física y emocional de todos los niños, así como de los adultos presentes en la escuela. Supone un compromiso a favor de la identificación y la progresiva reducción de las barreras al aprendizaje y a la participación que algunos niños, sobre todo los más vulnerables, encuentran en la escuela (Ainscow, 2005).

El reto es organizar la escuela y el aula para que todos los niños desarrollen tanto como sea posible sus diferentes capacidades y se sientan miembros de pleno derecho en su grupo de compañeros. Ir hacia una escuela inclusiva no puede quedar reducido al compromiso de unos cuantos profesionales y maestros especializados. Todo el personal, el profesorado y las familias deben ir aprendiendo a convivir educando y haciendo crecer a todos niños de la escuela. Una *escoleta* que quiere ir hacia la inclusión inicia un camino de mejora que le afecta globalmente y que debe tener en cuenta todos los diferentes ámbitos implicados.

Booth y Ainscow (2006), en la herramienta que elaboraron para ayudar a los

centros educativos a evaluar su grado de inclusión,<sup>7</sup> destacan tres aspectos alrededor de los cuales la escuela se debe hacer preguntas y que debe evaluar para identificar y mejorar los puntos débiles:

- Las culturas, las creencias, las relaciones y los valores que guían y mueven el centro educativo.
- Las políticas, la organización, la gestión y el funcionamiento global del centro.
- Las prácticas y las metodologías educativas en las aulas y en el centro; cómo se enseña y cómo se aprende.



Para progresar en este camino, hay que promover la confianza en la capacidad de todos los miembros de la comunidad para participar en él, y crear estructuras y momentos en que los profesionales de la educación se ponen al servicio de la actividad del grupo y de los niños para compartir conocimientos y mejorar la participación y el desarrollo de todos los niños. A partir de generar dinámicas de colaboración participando, se aumentan las respectivas competencias y capacidades y todos y todas aprenden los unos de los otros.

#### a) Generar culturas inclusivas

Cuando hablamos de generar apoyo en la cultura y los valores, estamos hablando de revisar los valores, las actitudes y las maneras de hacer del centro y de todos los agentes educativos.

Algunas de las preguntas que el equipo y la comunidad educativa se pueden hacer son las siguientes:

<sup>7</sup> En las referencias bibliográficas está la dirección web desde la que puede descargar estas publicaciones.

- ¿Cuáles son los rasgos de identidad del centro? ¿Y sus principios e ideología?
- ¿Qué tipo de relaciones se generan con las familias y con el entorno? ¿Y con los niños?
- Las familias y la comunidad, ¿cómo perciben la escuela en cuanto a los valores de igualdad, equidad, aceptación y respecto a la diversidad, la participación, la protección, la seguridad, la confianza, el bienestar, la calidez, las relaciones con la comunidad, las complicidades?

### b) Generar políticas inclusivas

Cuando pensamos en generar apoyo en las políticas del centro, nos referimos a analizar si la organización del centro responde a la voluntad de educar y atender a todos los niños promoviendo el crecimiento y la participación.

Algunas de las preguntas que nos podemos hacer alrededor de esta dimensión son las siguientes:

- En la organización de los grupos, ¿se tiene en cuenta la necesidad de inclusión?
- Las comunicaciones en el centro, ¿favorecen la claridad y fluidez?
- La organización del equipo, ¿favorece una educación inclusiva?
- Su estructura y su funcionamiento, ¿promueven la participación de todo el mundo?
- La organización de los espacios y del tiempo, ¿favorece la atención a la diversidad y el trabajo colaborativo? ¿Hay flexibilidad cuando surgen imprevistos?
- ¿Hay una dinámica de colaboración entre los agentes educativos?
- Las reuniones, ¿funcionan de manera ágil y funcional?
- La toma de decisiones, ¿es democrática y se escuchan las diferentes opiniones? ¿Hay canales establecidos para que todo el mundo pueda participar?
- ¿Hay establecidas políticas de protección y de resolución de conflictos? Los recursos de apoyo se revisan de manera periódica y se hacen cambios para mejorarlos? ¿Los apoyos y el asesoramiento promueven el empoderamiento de todos los agentes educativos?
- ¿Los profesionales que dan apoyo trabajan con los tutores y tutoras y colaboran en los grupos?
- ¿Hay espacios formativos planificados para el equipo?

### c) Generar prácticas inclusivas

En este ámbito están las prácticas educativas que tienen lugar en el aula y en los otros espacios del centro, las metodologías que se utilizan y sobre las que se hace formación.

Así, nos podemos preguntar:

- ¿Cómo se organiza la actividad en el aula? ¿Cómo se organizan las rutinas?
- ¿Cómo se promueve la participación y la autonomía de los niños?
- ¿Cómo se respetan y se celebran las diferencias?
- ¿Cómo se personaliza la acción educativa para llegar a todo el mundo?
- ¿Cómo se proporciona ayuda educativa e interacción a los niños que más la necesitan?

En cuanto a estas prácticas, debemos analizar también las diferentes acciones y los diferentes grados de apoyo que podemos dar a los niños y a sus familias.

## 2.2. Generar apoyo en las dimensiones culturales y políticas

A la hora de generar apoyo a los centros educativos en su camino hacia una plena inclusión educativa, el EAP tiene un papel clave que se suma al de los profesionales del centro. Para caminar y avanzar en esta dirección, en los diferentes apartados de este modelo pedagógico, encontramos de manera TRANSVERSAL Y GLOBALIZADA toda una serie de objetivos, orientaciones, criterios y metodologías que deben guiar e inspirar la tarea y los proyectos de estos equipos.

A continuación, se presenta el cuadro PROPUESTAS POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD. DIMENSIONES CULTURALES Y POLÍTICAS, en que se recogen varias ideas para que los propios equipos educativos generen apoyo para hacer *escoles* cada vez más inclusivas. También hay ejemplos de buenas maneras de generar apoyo tanto en el ámbito de las culturas y los valores, como en el de las políticas y la organización del centro. Paralelamente, y en relación con cada propuesta concreta de mejora, hay también propuestas y ejemplos sobre como el EAP, mediante una colaboración participativa, puede ayudar a las escuelas a avanzar en la misma dirección.

## PROPUESTAS POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD

### DIMENSIONES CULTURALES Y POLÍTICAS

#### A. GENERAR APOYOS Y BUENAS ACTUACIONES CULTURALES

En este bloque se habla de:

Valores, principios, identidad, proyectos, contexto y participación, relaciones con la comunidad, alianzas, red, igualdad, equidad, aceptación y respecto a la diversidad, participación, protección, confianza, bienestar, calidez.

**CENTRO EDUCATIVO: GENERAR APOYO Y BUENAS PRÁCTICAS**

**EAP: PROMOVER, CUIDAR, ASEGURAR, ACOMPAÑAR**

#### A.1 Establecer valores inclusivos

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se cuidan los valores inclusivos: equidad, participación, respeto, seguridad, acogida de la diversidad, igualdad de género, honestidad, alegría, afecto, confianza, esperanza, verdad.</li> <li>• Todo el mundo se siente valorado y aceptado como miembro de pleno derecho de la escuela y de la comunidad educativa y todo el mundo se siendo responsable de la protección de los niños..</li> <li>• Todo el mundo está de acuerdo en que todos los niños son de todos y todas, son de la escuela, y que <i>no se deben adjudicar</i> los niños NESE al EAP.</li> <li>• La escuela acoge la singularidad de cada una de las familias con una mirada cariñosa y abierta.</li> <li>• Se acogen a los niños y las familias más vulnerables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover y desarrollar todos estos valores inclusivos en los diferentes niveles de participación (claustro, equipo de apoyo, plan de acción tutorial, etc.) en los centros y en el propio EAP.</li> <li>• Promover, junto con el centro, que los valores y las actitudes inclusivas estén presentes en sus intervenciones y en la vida cotidiana de las aulas (incluyendo trabajadores, familias y niños): todo el mundo educa.</li> <li>• Acompañar a toda la comunidad educativa (centro, familias y niños) y hacer una escucha activa: entender para atender.</li> <li>• Hacer una reflexión y una revisión crítica de sus propias prácticas..</li> <li>• Dar importancia a las palabras: hablar y escribir en positivo, resaltando capacidades y potencialidades.</li> <li>• Acoger a los más vulnerables y ofrecer alternativas a la escolarización (actividades de acompañamiento familiar para niños no escolarizados).</li> </ul>
--	--

## A.2 El equipo educativo: valores y actitudes

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construye un proyecto compartido en el centro en el que todo el mundo se siente bienvenido y es invitado a participar. Todo el mundo comparte los valores que ha acordado la comunidad educativa para garantizar un espacio seguro y protector para los niños.</li> <li>• El equipo trabaja conjuntamente. Se escuchan los unos a los otros y colaboran en el proyecto del centro y en la organización de la vida en el centro.</li> <li>• El equipo educativo se respeta, coopera y se ayuda mutuamente.</li> <li>• Se acogen a los nuevos profesionales y se les da la bienvenida.</li> <li>• Hay confianza para compartir las dificultades y para poder pedir ayuda en caso de necesidad.</li> <li>• El apoyo entre iguales forma parte de la cultura del centro.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar espacios para la reflexión conjunta y el trabajo en equipo y colaborar en la cohesión y la dinamización de los equipos de los centros.</li> <li>• Invitar a la dirección del centro para que cada educador y maestro tenga un espacio y un tiempo para compartir miradas y buenas prácticas.</li> <li>• Valorar el trabajo del equipo educativo en el día a día, ofrecer apoyo, remarcar la organización que han conseguido y aportar propuestas cuidadosas y congruentes con su manera de hacer.</li> <li>• Favorecer que la mirada respetuosa, la escucha, el acompañamiento emocional y la empatía estén presentes en todas las relaciones (entrevistas, coordinaciones, comunicaciones, relaciones cotidianas, etc.) con los equipos educativos.</li> <li>• Promover y aportar estrategias que aseguren las voces y la escucha activa de todo el mundo en las reuniones y encuentros del equipo.</li> <li>• Potenciar y dar a conocer dinámicas que favorezcan la cohesión grupal entre los miembros del equipo educativo.</li> <li>• Aprender de la experiencia del equipo haciendo aportaciones respetuosas y positivas que enriquezcan la calidad de las prácticas.</li> </ul> |
|---|--|

### A.3 Construir comunidad: relaciones del centro educativo con el entorno

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela se abre a la comunidad para que convertirse en una comunidad acogedora e inclusiva con vínculos potentes con las instituciones y las entidades de la zona.</li> <li>• Todo el mundo es bienvenido. Se respetan los valores de protección e inclusión de la comunidad educativa. Se atiende la bienvenida y la despedida de todo el mundo: niños, familias, personal de la escuela y otros profesionales y servicios.</li> <li>• Se fomenta una cultura de centro basada en experiencias y en prácticas enriquecedoras y de calidad.</li> <li>• Se valora la cultura de la educación 0-3 y se la da a conocer a la población, a la comunidad y a los otros servicios y entidades que colaboran. Se visibiliza la escuela en el entorno, se muestran las potencialidades de los niños pequeños y se potencia el empoderamiento educativo de las familias.</li> <li>• Se hace una gestión participativa y democrática. Se escuchan y se valoran todas las opiniones y voces para avanzar hacia una mirada compartida sobre los niños, las familias y la escuela.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar una cultura inclusiva en la comunidad y en el equipo mismo. La cultura del centro debe incluir a todos los trabajadores, los niños y sus familias.</li> <li>• Cuidar de los equipos y de la comunidad educativa, asegurando la implicación de todos los agentes educativos (educadores, familias, profesionales diversos, el EAP, etc.), priorizando necesidades y dedicándoles el tiempo adecuado.</li> <li>• Hacer propuestas e implicarse para abrir la escoleta a la comunidad y la comunidad a la escoleta (reconocimiento político y social).</li> <li>• Favorecer que la comunidad crea en las escoletes como centros socioeducativos y las tenga en cuenta a la hora de proponer determinadas actividades.</li> <li>• Promover la creación de vínculos organizando actividades conjuntas en el ámbito del territorio alrededor de la educación de los niños y velar por difundirlas.</li> <li>• Colaborar en el impulso de una cultura de trabajo en red, y facilitar un contacto periódico y fluido en todas las direcciones y liderando iniciativas en la zona.</li> <li>• Potenciar este ámbito en el EAP como equipo, compartiendo formación y reflexión constante.</li> </ul> |
|--|--|

#### A.4 Relación y actitud con los niños

- Las expectativas son positivas y altas para todos los niños. Se evitan los estereotipos y las etiquetas.
- Se asegura el buen trato y se garantiza la eliminación de cualquier forma de exclusión y de violencia. Se vigila y se anima que los niños se traten con afecto y respeto. Se trabaja para que cada niño tenga y reciba una imagen positiva de sí mismo.
- Se favorece la creación de un clima armonioso en el cual prevalece el acompañamiento emocional, la empatía y la escucha.
- Se usa un tono de voz adecuado. Los adultos se ponen a la altura de los niños, están disponibles, les escuchan y son sensibles a sus intereses y preferencias.
- Se da tiempo, en atención al hecho de que hay diferentes ritmos de acción o de maduración.
- Se protege la confidencialidad y se mantiene. Se pone atención a evitar cualquier comentario negativo que pueda condicionar las expectativas de los diferentes agentes educativos.
- Se comunica a los servicios competentes cualquier situación de riesgo de un niño que se detecte en el aula.
- Partir de un imaginario compartido de lo que es la infancia y su especificidad para dotar de herramientas a los educadores y maestros para acoger y acompañar a cada uno de los niños considerando sus singularidades y circunstancias.
- Velar para que siempre haya una mirada respetuosa y de escucha activa hacia los niños. Este debe ser uno de los principales objetivos de su tarea.
- Acercarse despacio a su mundo, esperando ser aceptados. Pedir permiso al niño y escucharlo de forma activa para respetar su voluntad tanto como sea posible.
- Evitar hablar ante los niños sobre lo que preocupa.
- Tenerlos a todos en cuenta: observarlos, interactuar y detectar posibles dificultades o problemas. Implementar procesos de detección y evaluación en el centro.
- Promover una reflexión y revisión crítica de las prácticas en el trabajo del propio EAP, reconociendo las propias limitaciones y la necesidad de ser ayudados en determinadas ocasiones.
- Conocer el proceso y las obligaciones legales para poder acompañar el equipo educativo en el proceso de comunicación y derivación en posibles casos de riesgo o maltrato.

## A.5 Relaciones y vínculos con las familias

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las familias se sienten valoradas y apreciadas y son invitadas a participar en la vida y las actividades que se desarrollan en el centro.</li> <li>• Se escuchan. Se conocen. Se acompañan. Hay disponibilidad. Se valoran. Se empoderan. No tienen prejuicios. Respetan cada criterio sin imponer el propio.</li> <li>• Se miran con respeto, confianza, empatía, ternura y afecto.</li> <li>• El equipo educativo y las familias cooperan, llegan a un consenso de finalidades y se apoyan mutuamente.</li> <li>• Hay respeto y conocimiento de la diversidad de familias, de sus culturas y de sus situaciones. Se hacen encuentros multiculturales con familias y la comunidad del entorno.</li> <li>• Se establecen canales de comunicación consensuados, claros y funcionales con las familias. Hay una información fluida y actualizada de las actividades cotidianas para favorecer que las familias participen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover una mirada respetuosa, la escucha, el acompañamiento emocional y la empatía en todas las relaciones con las familias (entrevistas, comunicaciones, relaciones cotidianas, etc.) en los diferentes contextos y en la comunidad educativa.</li> <li>• Apropiarse de estas buenas prácticas y llevarlas a cabo en el día a día.</li> <li>• Promover una colaboración positiva entre familias y escuela.</li> <li>• Valorar las fortalezas.</li> <li>• Desarrollar actitudes de escucha, respeto y empatía hacia las familias.</li> <li>• Sugerir propuestas sin imponer ni juzgar, recordando sus capacidades como familia.</li> <li>• Implicar y capacitar a los tutores y tutoras y a los equipos educativos en el acompañamiento a las familias (claustros pedagógicos, acompañamiento a los tutores y tutoras en la preparación de los encuentros con las familias y en los propios encuentros, etc.).</li> <li>• Tener en cuenta a todas las figuras parentales, e implicar a ambos progenitores y a la familia extensa cuando haga falta, puesto que cada punto de vista enriquecerá.</li> <li>• Ofrecer disponibilidad, flexibilidad y confidencialidad. Crear un vínculo de confianza hacia un interés común: el niño. Tener en cuenta varias vías de comunicación y facilitar la que sea más adecuada en cada caso.</li> </ul> |
|--|--|

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se fomenta la participación de las familias en la escuela y en el aula sin prejuicios y ayudando a las que necesitan más acompañamiento.</li> <li>• Se preparan con cuidado las entrevistas: temas para hablar, clima, lugar donde se hacen, momento y confidencialidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercarse al conocimiento de diferentes culturas y al enfoque educativo que practican hacia sus hijos.</li> <li>• Favorecer la socialización de la crianza con la implementación de diferentes programas destinados a fortalecer las capacidades educativas de las familias y el establecimiento de redes de familias ligadas a diferentes intereses.</li> <li>• Colaborar con los centros en el diseño y la implementación de actividades dirigidas a familias: talleres de familia, cafés tertulia, reuniones temáticas de aula, psicomotricidad en familia, etc.</li> <li>• Coordinar y proponer actividades en el ámbito de la zona.</li> <li>• Acompañar y asesorar a las familias para que participen en las decisiones relacionadas con la planificación, el seguimiento y el compromiso en el aprendizaje de sus hijos o hijas. Informar a las familias de todas las actuaciones que se llevan a cabo.</li> </ul>
--	--

**B. GENERAR APOYOS Y BUENAS ACTUACIONES EN LAS POLÍTICAS**

En este bloque se habla de:

Organización de los grupos y distribución del alumnado, organización, estructura y funcionamiento, organización de los tiempos y de los espacios, flexibilidad, reuniones, trabajo en colaboración, comunicaciones, toma de decisiones, apoyo a la diversidad, intervenciones de los profesionales que dan apoyo, formación.

**CENTRO EDUCATIVO: GENERAR APOYO Y BUENAS PRÁCTICAS**

**EAP: PROMOVER, CUIDAR, ASEGURAR, ACOMPAÑAR**

**B.1 Equipo humano: aspectos organizativos**

- Se fomenta la cooperación, la cohesión y el trabajo en equipo en el centro para un buen funcionamiento y un buen clima de trabajo.
- Se promueve un liderazgo inclusivo en el centro, atento a la diversidad en todos los ámbitos (equipo, familias, niños, etc.).
- Se atiende la acogida y la integración de las nuevas incorporaciones.
- Se conocen la experiencia y las aportaciones de todos los miembros del equipo y se las valora.
- Se avanza en la creación de equipos educativos estables y de un equipo de apoyo cohesionado e implicado.
- Se atiende la subjetividad y las relaciones entre los adultos de la escuela.

- Favorecer las iniciativas coherentes con la mejora de la calidad educativa inclusiva desde un rol colaborativo y positivo, valorando y destacando todo lo que se hace bien.
- Compartir y valorar la riqueza y el conocimiento de los equipos educativos, de las familias y de los varios profesionales del EAP.
- Practicar un liderazgo inclusivo y adoptar la posición de acompañante con un uso del lenguaje comprensible y sencillo, no técnico.
- Acompañar a la dirección de los centros en la dinamización del equipo educativo con prácticas organizativas y metodológicas que fomenten la cooperación, la cohesión y el trabajo en equipo, teniendo en cuenta también la diversidad dentro del claustro.
- Favorecer un clima positivo y de respeto por el equipo, por los compañeros y por uno mismo; aceptar y proporcionar apoyo, y dedicar tiempo a las actividades de cuidado y desarrollo personal y profesional.

## B.2 Comunicaciones, toma de decisiones, reuniones

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se avanza hacia comunicaciones claras, sinceras y positivas en los contextos educativos cotidianos para generar climas de confianza y respeto.</li> <li>• Se promueven comunicaciones respetuosas en los entornos educativos y dentro del equipo docente con una gestión positiva y pacífica de los conflictos.</li> <li>• Hay canales establecidos de comunicación consensuados con las familias y con los otros profesionales que tienen en cuenta las diversidades y facilitan comunicaciones funcionales y permanentes.</li> <li>• Se hace una gestión democrática y eficiente de las reuniones.</li> <li>• Hay canales para compartir las informaciones y los acuerdos a través de reuniones o de documentos virtuales compartidos. Documentación de los procesos del equipo educativo.</li> <li>• Se establecen reuniones periódicas de seguimiento del grupo (tutor-EAP).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer el cuidado de las relaciones entre los profesionales del centro, entre los profesionales del EAP y entre estos y los primeros.</li> <li>• Promover la gestión democrática de las comunicaciones, las reuniones y la toma de decisiones. Hacer reuniones con actas y órdenes del día; se recogen los acuerdos y participa. Dejar constancia visible de las propuestas, de los acuerdos y de las próximas intervenciones. Cuidar de los espacios, los momentos y los procedimientos en la toma de decisiones.</li> <li>• Disponer calendarios visibles de las reuniones previstas y realizadas.</li> <li>• Documentar el seguimiento de los niños y del grupo con recursos compartidos por todos los adultos del centro que participan en él.</li> <li>• Usar un sistema pactado de relación con los miembros de la comunidad educativa mediante los diferentes canales de comunicación (con las familias: correo electrónico, WhatsApp, blog; con el equipo docente, etc.) y el acceso a la documentación del centro (documentos de centro accesibles a las familias, actas de los diferentes encuentros de coordinación pedagógica para el equipo docente).</li> <li>• Hacer llegar el contenido de las reuniones con las familias o con servicios externos a los educadores y educadoras en caso de que no hayan podido asistir.</li> <li>• Participar en las reuniones de inicio de curso con las familias e incentivar la participación de las familias en la toma de decisiones.</li> </ul> |
|--|--|

### B.3 Organización de los recursos humanos

- Se tiene una visión global e inclusiva de los apoyos en todas las dimensiones y se hace una gestión democrática con liderazgo inclusivo.
- Se revisan y se optimizan todo tipo de recursos para la atención a la diversidad, para dar respuestas que faciliten la inclusión de las familias, los niños y/o el personal del centro.
- Se utilizan varios recursos organizativos para facilitar una atención educativa personalizada e inclusiva: intercambio de roles, desdoblamientos, talleres, sesiones de psicomotricidad, copresencia.
- Los niños son de todo el mundo. Todo el mundo da apoyo y todo el mundo puede recibir apoyos globalizados, contextualizados, coordinados y enfocados a objetivos compartidos.
- Hay equipo de apoyo, y especialmente en las escuelas grandes se favorece que sean equipos estables, en la medida que las posibilidades del centro lo permitan. En este ámbito se hace un análisis continuado de la atención a la diversidad en el centro con una periodicidad como mínimo quincenal. Se hace al menos una revisión trimestral global de todos los apoyos del centro.
- Ser un recurso de apoyo para la escuela.
- Articular la tarea del EAP con la escuela desde el inicio de curso.
- Promover el trabajo en equipo con educadores y educadoras y con el equipo de apoyo.
- Asegurar un tiempo y un espacio para las reuniones del equipo de apoyo del centro.
- Velar para que se lleve a cabo la planificación, la gestión, el seguimiento y la evaluación de los apoyos inclusivos que se están proporcionando a los niños y al personal educativo del centro.
- Asegurar el seguimiento, la revisión y la evaluación de las prácticas de apoyo para caminar hacia una educación plenamente inclusiva.
- Consensuar en el equipo los roles respectivos, teniendo en cuenta la experiencia y la formación de cada profesional más allá de la titulación.
- Establecer los canales de coordinación entre el técnico o técnica de audición y lenguaje (AI) y el pedagogo o pedagoga terapeuta (PT); ser conscientes de las funciones comunes, y definir, siempre que sea necesario, algunas funciones propias de cada perfil.
- Compartir formaciones y complementar la propia formación para poder adquirir un rol de apoyo en el centro tan completo como sea posible.
- Complementar y ampliar la propia formación y experiencia con los otros miembros del equipo EAP para enriquecer las diferentes prácticas y análisis.
- Favorecer el intercambio entre los diferentes profesionales dentro del propio centro, en el EAP y en la zona.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay referentes para el apoyo de los niños y el acompañamiento a las familias y se evitan duplicidades en las intervenciones.</li> <li>• Todos los centros, sean de la titularidad que sean, deben proporcionar una misma dedicación a la hora de atender a los niños dentro de un modelo inclusivo de atención a la diversidad.</li> </ul>	<p>Favorecer el intercambio de roles siempre que sea positivo para favorecer el vínculo con el niño.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar el papel de los apoyos propios de la escoleta para asegurar que los niños que preocupan no dejen de recibirlos, aunque estén en proceso de evaluación psicopedagógica, en periodo de observación para ver la evolución o que no tengan un dictamen de necesidades educativas especiales firmado.</li> </ul>
---	---

#### B.4 Tiempo y calendario

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se busca disponer del tiempo necesario para favorecer las comunicaciones entre los diferentes agentes educativos para conocer al niño y favorecer su desarrollo.</li> <li>• Se establece un tiempo para que el profesorado se coordine y comparta las prácticas y las necesidades de los niños.</li> <li>• Se planifica el tiempo, pero de una manera flexible para poder atender las necesidades y los imprevistos.</li> <li>• Se prevé un tiempo para la comunicación cotidiana del educador o educadora con las familias.</li> <li>• Se prevé un tiempo para la coordinación del tutora o tutora con el EAP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar que en los centros haya una pedagogía del tiempo y del espacio. Debe haber tiempo para estar con los niños y tiempos para la gestión y las coordinaciones educativas, y también un tiempo dedicado a las reuniones, para hacer transferencia del conocimiento a los otros, preparar entrevistas, etc.</li> <li>• Organizar de manera consensuada con la escoleta el tiempo del EAP, buscando fórmulas con cada equipo educativo para que disponga de una información clara.</li> <li>• Estar presente y participar en las fases de planificación, implementación, seguimiento y evaluación de los apoyos en el centro.</li> <li>• Establecer criterios claros para distribuir la atención en cada centro educativo, y fijar calendarios de las actividades y reuniones con el centro según el plan de trabajo establecido.</li> <li>• Velar por la sistematización y la planificación de la periodicidad de los encuentros pedagógicos de los diferentes órganos de coordinación: claustros, coordinaciones de los tutores y tutoras, equipo de apoyo, etc.</li> </ul>
---	--

### B.5 Espacios

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se procura que los espacios sean accesibles y ricos para favorecer la experimentación y la autonomía, tanto dentro como fuera del centro (excursiones, visitas, etc.).</li> <li>• Se garantiza que los espacios sean seguros y protectores en el cuidado tanto físico como emocional de los niños.</li> <li>• Hay flexibilidad en la organización del espacio, con recursos y mobiliario adaptable.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponer pautas para la organización y la accesibilidad de los espacios, del mobiliario, etc., teniendo en cuenta los espacios destinados a los diferentes miembros de la comunidad educativa y sabiendo que cualquier espacio puede ser educativo.</li> <li>• Garantizar la accesibilidad de los espacios con la colaboración de los diferentes servicios externos (fisioterapeuta, Nousis, etc.).</li> <li>• Aportar al equipo docente una concepción flexible de las propuestas de espacio, materiales y tiempos, de forma que se introduzcan cambios para ajustarlas a las necesidades de los niños. Revisar conjuntamente las propuestas y buscar posibles soluciones cuando hay dificultades.</li> </ul> |
|---|---|

## B.6 Niños: agrupamientos y referentes

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hacen agrupamientos equitativos, equilibrados y heterogéneos.</li> <li>• Se tiene en cuenta el desarrollo de los niños y los vínculos establecidos. Se valora si pueden separarse del educador o educadora para explorar y poder cambiar de espacio con autonomía. Se debe asegurar que no se puedan producir angustias y miedos en los momentos educativos si no hay una seguridad emocional del niño para poder separarse del adulto.</li> <li>• Hay referentes claros y estables para todos los niños y de una manera especial para los niños nuevos, a quienes se debe dar la bienvenida y a los que se deben incluir en el grupo.</li> <li>• Se aseguran prácticas educativas que generen oportunidades para todos los niños y se busca que todo el mundo reciba una atención personalizada.</li> <li>• Se tienen en cuenta y se atienden las diferentes necesidades de los niños nacidos en diciembre y en enero y que están en un mismo grupo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar con el centro en la creación de grupos equilibrados que tengan en cuenta la diversidad.</li> <li>• Buscar diversidad de organización de agrupamientos que responda de forma inclusiva a las necesidades de cada niño.</li> <li>• Aportar elementos para ajustar las propuestas de aula a los diferentes momentos evolutivos del niño en un aula diversa (niños de diciembre y de enero, con necesidades diferentes, etc.).</li> <li>• Disponer de registros de las observaciones compartidos con educadores y educadoras. Hacer un seguimiento preventivo compartido.</li> <li>• Observar a los niños y crear un vínculo seguro con el educador o educadora que les ayude a explorar y a poder separarse con seguridad y confianza. Aportar elementos y buscar estrategias para poder trabajar el vínculo cuando el apoyo no es continuo ni diario.</li> <li>• Intercambiar roles cuando haga falta para poder favorecer el vínculo con el niño.</li> </ul> |
|--|--|

## B.7 Planificación y programaciones

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El equipo educativo colabora en la redacción y la actualización de un proyecto educativo inclusivo que oriente la vida de la <i>escoleta</i>, con el currículum y la evaluación como referentes.</li> <li>• Se elabora el proyecto educativo y las programaciones; se revisa, se analiza y se mejora lo que se hace y lo que pasa en las aulas.</li> <li>• Se concretan los objetivos y los criterios de evaluación del currículum del primer ciclo de educación infantil en los diferentes momentos de la vida cotidiana. Todos los momentos son educativos y todos educamos. Hay que tener claro qué observar y qué evaluar en cada momento.</li> <li>• Se elabora el plan de atención a la diversidad del centro de una manera participativa, teniendo en cuenta la diversidad y concretándolo en la organización, la cultura y las prácticas de cada curso escolar. Se hacen revisiones periódicas para que realmente oriente el día a día de la escuela.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar en la redacción y la actualización de un proyecto educativo inclusivo que oriente la vida de la escoleta, con el currículum como referente.</li> <li>• Colaborar en la elaboración y la concreción del plan de atención a la diversidad del centro y en la concreción organizativa y metodológica anual de dicho plan.</li> <li>• Colaborar y apoyar en la implementación, el seguimiento y la evaluación periódica del plan para introducir los cambios que se consideren oportunos.</li> <li>• Colaborar en las programaciones de aula y de grupo siempre que sea necesario, especialmente en los grupos que se acuerde con el equipo educativo.</li> <li>• Facilitar y programar la revisión de las propuestas pedagógicas para ajustarlas a las necesidades del grupo y de cada individuo.</li> <li>• Favorecer espacios de reflexión y participación para elaborar estos documentos, y aportar referentes, lecturas y documentos para enriquecer las prácticas y revisarlas con el fin de que sean realmente inclusivas.</li> <li>• Planificar muy bien la documentación de las actividades que se han hecho; los materiales elaborados, y las observaciones, programaciones y evaluaciones que se han llevado a cabo.</li> <li>• Aportar la documentación mencionada al equipo educativo para apoyarle en la tarea de comunicación a las familias y las administraciones.</li> <li>• Colaborar con los centros en el diseño y la implementación de los planes de acogida y de acción tutorial.</li> </ul> |
|---|--|

### B.8 Orientaciones, protocolos y recursos

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se avanza para construir un lenguaje común a la hora de elaborar estas herramientas y estos documentos.</li> <li>• Se dispone de orientaciones y protocolos según las diferentes necesidades del equipo educativo.</li> <li>• Hay repositorios e información a disposición de los centros sobre buenas prácticas y sobre los criterios orientativos para identificar prácticas no adecuadas.</li> <li>• Se elaboran protocolos y guías para la autoevaluación para la escuela, el EAP, las prácticas de aula, etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderar y coordinar proyectos sobre estas herramientas y estos documentos.</li> <li>• Explicitar al inicio del curso las herramientas que se pueden utilizar para evaluar, registrar, planificar, asesorar, etc. Buscar recursos en caso de que surjan necesidades que no están cubiertas.</li> <li>• Colaborar con los centros en la divulgación de los diferentes protocolos y materiales en los claustros temáticos dedicados a presentarlos o implementar prácticas incluidas en los protocolos.</li> <li>• Colaborar en la elaboración de protocolos y documentos de buenas prácticas y ajustarlos, si hace falta, a las necesidades de cada centro.</li> <li>• Sistematizar prácticas de autoevaluación y elaborar un calendario.</li> <li>• Elaborar guías de autoevaluación (autorreflexión) del EAP.</li> <li>• Colaborar en el mantenimiento y la actualización de los recursos compartidos por todos los EAP y favorecer que estén basados en evidencias. Elaborar una despensa de recursos: protocolos, herramientas, procedimientos compartidos, etc.</li> </ul> |
|--|--|

## B.9 Formaciones

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proponen formaciones basadas en evidencias y en el análisis y la mejora de las prácticas educativas. Se participa en estas formaciones.</li> <li>• Se proponen formaciones entre iguales, formaciones de claustro para mejorar competencias del equipo, y claustros pedagógicos.</li> <li>• Se propone formación a educadores y educadoras según las necesidades y formaciones conjuntas de educadores y educadoras y el EAP.</li> <li>• Se genera apoyo, aprendizaje y formación entre iguales.</li> <li>• Se organizan sesiones de análisis de casos y supervisiones de equipo o entre equipos.</li> <li>• Hay acompañamiento en las necesidades de ayuda de crianza de las familias y se proponen espacios de encuentro: grupos de debate, tertulias literarias, talleres de familias, charlas, documentación (artículos, biblioteca, etc.), cafés de familias, encuentros con miembros de la familia extensa, etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar con el centro cuáles son las necesidades formativas para que el EAP pueda asesorar y colaborar en claustros pedagógicos alrededor de determinados temas: centro inclusivo, psicomotricidad, juego a la educación infantil, ambientes de aprendizaje, vínculo entre los educadores y educadoras y las familias, etc.</li> <li>• Dinamizar supervisiones en el centro y participar en ellas.</li> <li>• Hacer formación en el centro o compartida con otros. Ofrecer apoyo y formación entre iguales dentro del EAP, en el centro y con los centros de la zona.</li> <li>• Recoger los intereses o las preocupaciones de las familias sobre el desarrollo y la educación de sus hijos y hacer propuestas para darles respuesta. Acompañar las necesidades de ayuda de crianza de las familias proponiendo espacios de encuentro.</li> </ul> |
|---|---|

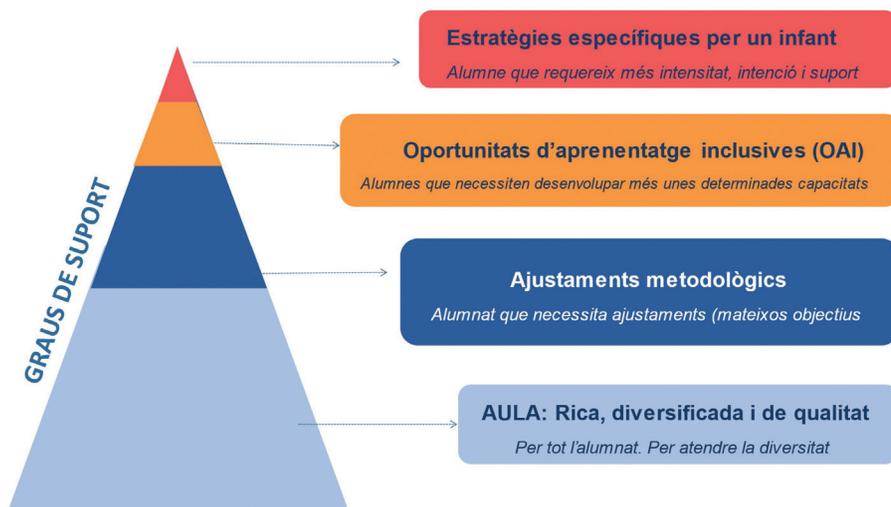
## B.10 Trabajo en red

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se participa en la construcción de redes de apoyo e inclusión de ámbito comunitario.</li> <li>• Hay coordinación e intercambio entre los centros de la zona.</li> <li>• Se trabaja por unas comunicaciones fluidas en colaboración con los servicios de la zona (salud, servicios sociales, educación, etc.).</li> <li>• Se colabora en la detección temprana en la zona conjuntamente con otros servicios y entidades.</li> <li>• Se atienden las transiciones entre escuelas, etapas, servicios, etc.</li> <li>• Se participa en redes locales de servicios, familias y entidades diversas vinculadas a la infancia.</li> <li>• Se promueven planes de detección en el territorio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderar y dinamizar un trabajo en red eficiente y colaborar. Delegar funciones y favorecer el retorno de las informaciones.</li> <li>• Fomentar los intercambios entre centros de la zona, entre centros de diferente ciclo de un mismo municipio y entre profesionales de diferentes entidades (sanidad, educación, servicios sociales de atención primaria, asociaciones, etc.).</li> <li>• Fomentar el trabajo en red conectando la escoleta con todos los servicios de la comunidad y creando una visión compartida de la importancia del trabajo conjunto.</li> <li>• Hacer reuniones y contactos periódicos con los diferentes servicios y establecer vías de comunicación fluida y trabajo coordinado.</li> <li>• Fortalecer la detección temprana en la zona en colaboración con los otros servicios implicados.</li> <li>• Establecer y definir protocolos de coordinación entre educación, sanidad y servicios sociales.</li> <li>• Estar conectado con los servicios de la comunidad: redes locales de servicios, redes de cooperación local y planes de entorno.</li> </ul> |
|--|--|

### 2.3 Grados de apoyo de las prácticas inclusivas

En cuanto a las prácticas inclusivas, hacemos extensivo lo que hemos dicho más arriba. En este modelo pedagógico de los EAP, de manera transversal y globalizada, se aportan criterios y orientaciones para desarrollar prácticas educativas que tengan en cuenta estos principios de calidad inclusivos. En concreto, en el capítulo II «Prácticas educativas inclusivas en la educación infantil» del bloque A se describen los principios de calidad educativa que deben regir las prácticas educativas en la educación de los niños y niñas de educación infantil.

De todos modos, para diferenciar los grados de apoyo que se pueden implementar en un grupo de educación infantil desde una perspectiva inclusiva, a continuación se recoge la propuesta de Sandall y Schwartz (2013). Las autoras de este trabajo proponen cuatro grados y tipos de apoyo que hay que tener en cuenta a la hora de planificar las prácticas educativas en la educación infantil y aportan muchos ejemplos concretos sobre cómo utilizarlas que nos ayudan a entender el nuevo concepto de apoyo desde una perspectiva inclusiva.



#### a) Un aula rica, diversificada y de calidad

Este es el apoyo más inclusivo, porque se dirige a todos los niños del aula. Se trata de ofrecer un currículum y prácticas educativas de alta calidad; un aula rica, diversificada y competente. Un grupo y un currículum que ofrece a todos los niños posibilidades y contextos de desarrollo personalizados.

Un grupo y unos docentes atentos a la diversidad de los niños que ofrecen ayudas, hacen adaptaciones, flexibilizan su atención, teniendo en cuenta la observación diaria y la conversación cotidiana con los otros agentes educativos implicados (familia, otros educadores y profesionales, etc.).

Forman parte de lo que se denomina *medidas y apoyos universales*, puesto que se dirigen a todos los niños sin distinciones.

### b) Ajustamientos metodológicos

Aun así, unos espacios ricos y de calidad a menudo no son suficientes para niños que necesitan algo más de ayuda para participar y aprender. Es entonces cuando hay que tener en cuenta los ajustamientos metodológicos.<sup>8</sup>

Se trata de modificaciones en la organización de los espacios o en los materiales para potenciar o facilitar la participación del niño en las actividades cotidianas. La idea subyacente es que aumentar la participación y la interacción del niño con los materiales y compañeros le permitirá sacar más provecho de estas situaciones y mejorará su aprendizaje y desarrollo.

Según las autoras de la propuesta, estos ajustamientos se pueden hacer en diferentes ámbitos. A continuación, para ejemplificar estos diferentes ámbitos, se aportan algunos ejemplos concretos. Hay que considerar que se trata de ejemplos descontextualizados que no agotan de ninguna forma las posibilidades de apoyar en el caso descrito, en que se pueden utilizar otras muchas estrategias:

- Apoyo ambiental: modificar el entorno físico, social y temporal.

Si vemos que un niño se muestra distraído o confundido a la hora de recoger los juguetes u otro material, además de no permitir que se lleguen a desordenar tanto que se genere confusión y malestar (hay que delimitar claramente la zona de uso, según la edad, y recoger, etc.), puede ser útil disponer de cajas y estantes para clasificarlos; además, hay que marcar los contenedores con códigos que recuerden los objetos que se deben depositar y acompañar a los niños en la clasificación.

- Simplificar la actividad reduciéndola o dividiéndola en pasos.

Si hay un niño que no sabe cómo jugar con los encajes, le podemos dar las figuras de una a una y en la orientación correcta para que pueda

<sup>8</sup> Vea el capítulo II, en que se explican ampliamente los criterios educativos y de atención a la diversidad que hay que tener en cuenta.

probar donde van, de modo que le simplificamos la actividad (habría, evidentemente, otros tipos de ayudas, como por ejemplo que lo haga junto con otros niños, pero son ejemplos de la estrategia que se quiere ejemplificar aquí).

- Adaptar los materiales.

Si hay un niño que no habla y se muestra pasivo cuando cantamos canciones en grupo, le puede ayudar distribuir entre todos los niños del grupo unos cuantos objetos o imágenes que estén relacionados con la canción para que los utilicen, así facilitamos la comprensión, la atención y la implicación activa. También es útil distribuir grabaciones entre las familias para que conozcan el repertorio y lo canten en casa.

- Tener en cuenta las preferencias del niño y aprovecharlas.

Cuando hay un niño que se muestra retraído y pasivo en el patio y podemos deducir que se debe a una carencia de seguridad derivada de una adaptación todavía no lo suficientemente resuelta, puesto que sabemos que le gusta mucho jugar en la arena, podemos acompañarlo al arenal para intentar integrar a otros niños con los que tiene afinidad para que se sienta más seguro. Hace falta que nos aseguramos de que hay suficiente material para todo el mundo (palas, cubos, etc.).

- Proporcionar apoyo del adulto.

Si hay un niño que no participa cuando bailamos y escuchamos música, podemos probar a imitar sus movimientos y aumentar la interacción directa con él. Podemos hacer algún movimiento nuevo y observar si lo imita y si se añade gradualmente al grupo.

- Utilizar y promover el apoyo de los iguales.

Si cuando cambiamos de actividad hay algún niño que se desorienta y no sabe hacia dónde debe ir, a veces le puede ir bien disponer de la compañía y la ayuda de algún otro niño conocido para que vaya cogiendo seguridad y reconociendo los itinerarios habituales.

En otros apartados del documento se aconseja también aprovechar el tránsito hacia desdoblamientos, puesto que la reducción de los niños participantes es una buena ocasión para promover un proceso cuidado y bastante acompañado entre ellos.

En definitiva, la evolución de la respuesta del niño y la detección de qué medidas de apoyo son más eficaces son buenas señales para identificar cuál es el obstáculo que el niño encuentra para participar en las actividades. Detrás de las dificultades o en el fondo de estas, puede haber una ligera desorientación, problemas afectivos vinculados a una adaptación no lo suficientemente resuelta, problemas afectivos más estructurales o evolutivos, déficit auditivo o simple inmadurez respecto al grupo por diferencia entre los meses de nacimiento.

Siempre tiene sentido empezar por los supuestos más sencillos, pero hay que prestar atención a su respuesta, puesto que en estas primeras edades evolucionan muy rápidamente si la respuesta educativa es la adecuada.

### c) Oportunidades de aprendizaje inclusivas

En este caso, se trata de crear pequeños episodios de aprendizaje que se integran en las actividades y las rutinas del aula. Estas situaciones se centran en los objetivos personalizados de aprendizaje de un niño y se deben haber planificado anteriormente.

Se propone planificar una oportunidad de aprendizaje inclusiva (OAI) cuando hay niños que no consiguen sacar provecho de las oportunidades naturales de aprendizaje que ofrecen las actividades. En este caso, se considera necesario proyectar episodios de aprendizaje que les involucren más en estas actividades para conseguir los objetivos que se han previsto en su plan personalizado.

Cuando vemos que un niño necesita hacer un aprendizaje específico para participar y aprender y planificamos episodios y situaciones de enseñanza-aprendizaje en las mismas actividades del grupo para trabajar determinados objetivos más específicos, es cuando hablamos de las OAI.

- Por ejemplo, planificamos que, en la acogida de la mañana o cuando se hace el desdoblamiento, dedicaremos 5 o 10 minutos para interactuar con Carles y así estimular la conversación con él de diferentes maneras. Además de planificar una OAI, evidentemente con estos niños utilizaremos otros ajustamientos metodológicos, como por ejemplo la libreta de comunicación con la familia.

- Por ejemplo, en cuanto a la Tanit planificaremos que, en los momentos de juego en rincones, dedicaremos un rato a personalizar la escucha e interactuar con ella con actividades corporales diversas, para detectar y fortalecer su expresividad emocional aprovechando la situación de juego.

Por lo tanto, se trata de identificar las actividades o situaciones más relevantes en función de los objetivos personalizados del niño que nos preocupa, teniendo en cuenta sus preferencias y sus intereses. Este apoyo con OAI se planifica y se incluye de la manera más natural posible en una actividad o rutina cotidiana. Hace falta que se repita para asegurar que el niño dispone de suficientes momentos para hacer este aprendizaje específico que necesita. Hay que hacer una evaluación y un seguimiento periódico para ver si se han producido los cambios que pretendíamos.

### *d) Estrategias específicas para los niños que necesitan más intensidad, intención y apoyo*

A veces, después de hacer ajustamientos metodológicos y planificar y llevar a cabo una OAI, todavía hay algún niño que necesita una enseñanza más específica e intensiva para poder participar y progresar.

Las estrategias específicas centradas en un niño son medidas de apoyo que se toman generalmente para un niño con NESE o para un niño en situación de riesgo o desprotección. En este caso, el profesorado y los profesionales del EAP diseñan actuaciones para dar respuesta a objetivos personalizados de un niño, de forma que le proporcionan situaciones planificadas, sistemáticas y prolongadas a lo largo del tiempo para desarrollar unas determinadas capacidades. Pueden ser habilidades, comportamientos o conocimientos concretos que el niño no ha podido aprender en los contextos habituales, a pesar de disponer de ajustamientos o de OAI, y que son necesarios para que participe y aprenda. Se trata, por ejemplo, de un niño que debe aprender a utilizar un sistema de comunicación aumentativo o alternativo.

Se pueden implementar en diferentes situaciones del aula aprovechando las interacciones con el niño y excepcionalmente pueden suponer situaciones de interacción breves fuera del aula. Son adecuadas cuando hemos identificado un objetivo de aprendizaje personalizado y hemos decidido que, para adquirirlo, el niño necesita un acompañamiento personalizado más intensivo.

## REFERENCIAS

- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB con la colaboración del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, 2006. [Versión en catalán]. <<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf>> [Consulta: 5 mayo 2021].
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; KINGSTON, D. *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Revisión y reedición: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE), 2006. <<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>> [Consulta: 5 mayo 2021].
- STAINBACK, Susan Bray. «Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva». *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, [en línea], 2001, vol. 5, núm. 1, p. 26-31. <<https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102023>> [Consulta: 5 mayo 2021].
- STAINBACK, Susan Bray. «L'educació inclusiva: definició, context i motius». *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, [en línea], 2001, vol. 5, núm. 1, p. 18-25, <<https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102022>> [Consulta: 5 mayo 2021].
- ECHETA, G. (2003). «¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos». *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [en línea], 2004, vol.2, núm. 2. <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55120204.pdf>> [Consulta: 5 mayo 2021].
- GINÉ, C.; DURAN, D. «Progresando hacia la Educación Inclusiva». *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, núm. 69, abril 2010.
- SANDALL, S.; SCHWARTZ, I. *Apoyar paso a paso. El aprendizaje de niños con necesidades especiales en el aula de infantil*. Madrid: Ediciones Kaleida, 2013.
- TEDESCO, J.C. «Internacionalización y calidad educativa». A: *Libertad, Calidad y Equidad en los Sistemas Educativos (Buenas Prácticas Internacionales): IV Encuentro sobre Educación en el Escorial (UCM)*. Madrid: Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2007. <<http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001739.pdf>> [Consulta: 5 mayo 2021].

## CAPÍTULO II

### PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. PRINCIPIOS DE CALIDAD EDUCATIVA

En la educación infantil, ¿cuáles son los descubrimientos sobre prácticas educativas de calidad? En los últimos cien años, se han establecido unos principios de referencia que han sido validados por las evidencias científicas y las prácticas educativas.<sup>9</sup>

A continuación, se explican estos principios y sobre todo se exponen las implicaciones en relación con la atención a la diversidad con carácter inclusivo.

#### 1. LA RELACIÓN AFECTIVA SEGURA Y SANA

Para el niño, la relación afectiva segura y sana es una necesidad. Para su desarrollo, necesita unos vínculos que le garanticen bienestar y seguridad afectiva, escucha, sostenimiento, estimulación y construcción del sentido.<sup>10</sup> También necesita el goce de la pertenencia a un grupo.<sup>11</sup>

La calidad y la estabilidad del vínculo es determinante en la construcción del aparato psíquico del niño. Los primeros años de vida son especialmente sensibles para construir este hilo invisible que es el vínculo que condiciona la estructura psíquica. Esta plasticidad le facilita la reparación del vínculo si encuentra una respuesta educativa pronta y ajustada.

Están ampliamente documentados los efectos negativos de las dificultades y de los trastornos de vínculo sobre la estructura mental y el desarrollo del niño. Unas relaciones afectivas poco cuidadas con las profesionales presentes en la *escoleta* pueden ser fuente de malestar y de bloqueo por parte del niño.

Cuando el centro de educación infantil no es un entorno de bienestar y seguridad afectiva, puede ser generador de dificultades afectivas, sobre todo cuando coincide con otros factores de riesgo.

<sup>9</sup> Vea el anexo («Orientaciones metodológicas») del Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículum de la educación infantil en las Illes Balears.

<sup>10</sup> BRUNER, J.; HASTE, H. *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Ed. Paidós, 1990.

<sup>11</sup> ARNAIZ, V. *La seguridad emocional en la educación infantil*. Barcelona: Ed. Praxis, 2000. ARNAIZ, V. «La imagen de uno mismo... ¿es evaluable? Indicadoras de mínimos al final de la educación infantil». *Aula de Innovación Educativa*, 93-94. Escalón, p. 66-72.

## El EAP y la atención a la diversidad

Seguidamente, se aportan algunas orientaciones respecto a cómo el EAP puede favorecer una relación afectiva protectora y sana con los niños:

1.1 La atención a todos los niños, y especialmente a los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, debe implicar siempre un cuidado especial de la calidad de las relaciones. Las dificultades afectivas suelen estar vinculadas, por un motivo u otro, a las relaciones, y ellos necesitan, más que el resto, sentir seguridad afectiva. Hay niños que, desgraciadamente, solo pueden experimentar relaciones seguras y sanas en la escuela infantil para.

1.2 Hay que dejar de lado los modelos de apoyo que tienden a multiplicar los interlocutores del niño y de la familia. El niño pequeño, y más si vive dificultades, necesita encontrar en la *escoleta* relaciones interpersonales estables, continuadas y seguras entre él y un número restringido de adultos y niños. También le hace falta una relación privilegiada con un adulto referente, relación que el EAP, tanto como sea posible, debe procurar favorecer y consolidar.<sup>12</sup>

1.3 El EAP debe evitar que el niño esté sometido a múltiples interlocutores de forma que le obligue a vivir disperso entre relaciones discontinuas a lo largo de la semana. Esta dispersión también exige a la familia estar disponible para dar cuenta de su vida familiar a muchos técnicos. Es una disponibilidad e interpelación muy difícil de tolerar para la mayoría de familias.

La transdisciplinariedad garantiza la calidad de las intervenciones y respeta la seguridad afectiva necesaria.

1.4 A los profesionales del EAP les corresponde estar muy atentos a la seguridad de los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, dado que a menudo las dificultades que les afectan derivan en confusión o inseguridad emocional.

- Un vehículo esencial para esta relación afectiva de calidad es la autenticidad, la sinceridad y el cuidado a la hora de satisfacer las necesidades básicas del niño. Es indispensable la disponibilidad de cada adulto, con una presencia consciente cuando está con los niños.

---

12 Por ejemplo: hacer comprensible esta necesidad del niño colaborando en limitar el número de profesionales que pasan por cada grupo, dando herramientas al equipo docente para gestionar estas relaciones, etc.

- El niño necesita poder experimentar la sensación de éxito en su actividad, así como el sentimiento de ser único y querido. Hay que activar la positividad humana que habita en cada niño y apoyar: el deseo de cooperar, la capacidad de aprecio y de empatía, la búsqueda de alegría, el goce por la bondad y la ternura, la capacidad de resiliencia, etc.
- El niño necesita sentir que puede llevar la iniciativa y que sus intereses son respetados. Promover en el niño actitudes de sumisión, ni que sea argumentando la necesidad de hacer algunos ejercicios o actividades concretas, es contrario al necesario empoderamiento personal del niño.
- Conviene que los profesionales del EAP eviten dinámicas de estrés y de ansiedad que limitarían su disponibilidad, flexibilidad y escucha consciente. A veces, la presión del día a día, el exceso de proyectos, el cúmulo de dificultades en el grupo, la autoexigencia de expectativas que la realidad aconseja frenar, etc., generan nerviosismo o desasosiego, que fácilmente despiertan en los niños una intranquilidad que no pueden gestionar y ponen en dificultades su seguridad afectiva.
- Hay que ser conscientes que los niños pequeños identifican la ansiedad, la tensión emocional y la insatisfacción no contenida de los adultos como agresividad; les suele generar inquietud, y existe el riesgo de que se sientan amenazados. Los indicios de agresividad y de tensión no contenidas malogran su intencionalidad educativa.
- Conviene concienciar que dentro de los centros los niños vivan en un ambiente protector, tranquilo y de espontaneidad, y favorecer este ambiente. Los niños necesitan vivir con alegría y optimismo tanto en el entorno familiar como en la *escoleta*, y contar con la disponibilidad del adulto con una conciencia llena. Esta alegría debe estar especialmente centrada en el niño y en sus acciones, intereses y perspectivas. El EAP es un referente necesario para esta actitud positiva.
- Conviene que los profesionales del EAP también pongan especial mención en promover la seguridad afectiva en el entorno familiar<sup>13</sup> y entre los profesionales educativos del centro. Este cuidado exige poner atención en las necesidades y dificultades del tutor o tutora, así como al reconocimiento de su esfuerzo.<sup>14</sup>

1.5 Hace falta que el EAP colabore en planificar y cuidar el proceso de acogida, con especial atención a:

- Atender la dinámica de las primeras informaciones que se dan a la familia respecto a la escuela y sobre cómo esta acoge la diversidad.

<sup>13</sup> Vea el bloque B.

<sup>14</sup> Vea el apartado 1.1.a) del capítulo III de este bloque sobre los objetivos y los indicadores de calidad mínimos en relación con el claustro y el profesorado.

- Durante el proceso de solicitud de plaza o matriculación, acompañar y recibir de forma personalizada a los niños o familias con dificultades subjetivas u objetivas, para garantizar que las familias se sientan acogidas. La escuela debe disponer de suficientes conocimientos para diseñar la mejor organización posible para la acogida del niño. Es muy importante el acompañamiento a la familia para que los adultos y el niño se capaciten para la separación.
- Hacerse cargo de las primeras entrevistas con el tutor o tutora antes de empezar la escuela para que se garantice la percepción de la acogida personal y la compilación de referencias que el niño necesita para ubicarse y sentirse seguro. También conviene posibilitar las primeras exploraciones del entorno físico de la escuela y los primeros contactos entre el tutor o tutora y el niño.
- Es esencial hacerse cargo del proceso de adaptación progresiva en el marco escolar y garantizar en todo momento la presencia y tranquilidad de la familia y el ajustamiento al ritmo y a las competencias del niño hasta que pueda aceptar positivamente la separación que se le impone.
- Asegurar un acompañamiento muy cuidadoso a las familias con dificultades que incluya, si es el caso, guiar a la familia cuando deba acceder a otros servicios que la puedan ayudar.
- Facilitar contextos y dinámicas de relación con el resto de familias para favorecer la acogida por parte de la comunidad educativa. Es importante que se sientan miembros activos y muy aceptados por la comunidad de familias.
- Garantizar la inclusión plena de las familias a las situaciones de grupo (reuniones, encuentros, etc.).
- Hacerse cargo de la participación plena de la familia en la recogida de información, la elaboración de propuestas educativas, la organización de la vida escolar del niño y todas las decisiones que tengan que ver con el niño.
- Respetar las características de la vida familiar sin invadirla con propuestas propias del entorno escolar. Las propuestas de acciones educativas deben tener en cuenta las prioridades, su vida cotidiana y los valores de las familias.
- Acompañar el proceso de transición hacia otro centro, con la recogida de información de las posibles opciones. Hay que garantizar tanto como sea posible la gestión de su elección y facilitar la acogida por parte del nuevo centro.
- Es necesario que estos procesos estén previstos en la organización del centro.

## 2. EL NIÑO PEQUEÑO ACTÚA, PIENSA Y APRENDE DE FORMA GLOBALIZADA

La globalización es la estrategia natural de percibir e interpretar la realidad y de participar en ella. El aprendizaje globalizado es una consecuencia directa de la complejidad y la multidimensionalidad de la vida. La realidad que tenemos delante no está organizada por materias, y así la percibe la mente infantil: de manera globalizada.

La globalización tiene que ver con el hecho de percibir que las cosas y los acontecimientos en la realidad son globales y complejos. También los entornos son unitarios y complejos y están compuestos por múltiples elementos sumamente interrelacionados. El niño no los podrá analizar con esquemas mentales complejos hasta que, pasados unos cuantos años, haya construido las competencias cognitivas que se lo permitan.

Ningún objeto, experiencia, situación, etc., puede ser vivido en estas edades desde una única dimensión del conocimiento.

### El EAP y la atención a la diversidad

Hace falta que los profesionales del EAP acompañen al equipo docente y velen para que las intenciones y las emociones del niño sean las que determinen en cada situación cuáles son las estrategias que se deben utilizar y en qué dimensión de la realidad se debe concentrar su atención, lo cual debe llevar a cabo el EAP tanto en cuanto a su propia relación con los niños como en cuanto a las orientaciones que proponga al tutor o tutora.

En relación con los procesos de descubrimiento de los niños, los referentes educativos deben cuidar la acogida de la acción y el juego de los niños, tan diverso en formas de expresión y comunicación.

2.1 En las respuestas a las necesidades específicas de apoyo educativo de los niños, hay que tener en cuenta que la construcción de sus competencias se hace de manera globalizada: las capacidades comunicativas forman parte de su globalidad, la percepción de la realidad y de los objetos es globalizada, la construcción de las competencias motrices responde a intereses y necesidades globales. Su acción nunca es tan solo mental, ni siquiera motriz, ni siquiera emocional, ni siquiera relacional, ni siquiera verbal, etc.

La comprensión de la realidad es un proceso activo del niño en el que va encontrando claves para interpretar y transformar la realidad. Es un proceso muy complejo que el niño necesita abordar cada vez desde sus conocimientos previos. Es esencial promover un acompañamiento que le facilite modificar

sus conocimientos previos mediante la actividad exploratoria, así como mediante los modelos y la interacción que encuentra en su entorno afectivo, que, en el caso de la escuela, son también los otros niños.

Con oportunidades de acción y de interacción con el entorno, el niño va desarrollando las capacidades expresivas y de representación mental que dan acceso a la comprensión del sentido de lo que sucede.

Inicialmente, no tiene esquemas mentales ni enactivos<sup>15</sup> que le permitan ordenar conceptos y acciones, pero sí que tiene capacidad para convertir su curiosidad y sus intereses en acciones<sup>16</sup>, que va modificando para lograr el objetivo que pretende. Esto no hace innecesaria la presencia del adulto, puesto que son básicos los recursos de representación que puede aportar al niño, como, entre otros: poner nombre a lo que hace y a lo que sucede; evidenciar, ordenar y relatar lo que hace con palabras y/o dibujos; imitar lo que ha hecho el niño; ayudar a prestar atención a lo que hacen los otros, etc. También es esencial la contención y el sostenimiento que el niño necesita para superar determinados obstáculos.

2.2 El principio de globalización no desdice de la oportunidad de actividades organizadas con todo el grupo o parte de este para concentrar las energías en algún aspecto o dimensión concretos: narración, juego heurístico, canto, actividades con materiales que inciten a la motricidad fina, etc., es decir, abordar la actividad de forma que siempre respete la posibilidad de espontaneidad del niño, en el marco de un grupo, en respuesta a sus intereses y su motivación.

---

<sup>15</sup> *Enacción* y *enactivo* son adaptaciones del término inglés *to enact*, utilizado por Bruner para referirse a la representación fundamentada en la acción y, por lo tanto, también en los conocimientos adquiridos y basados en la acción. Un buen ejemplo de esto puede ser el conocimiento que tenemos de ligar el cordón de los zapatos (normalmente no se sabe explicar ni representar si no es reproduciendo la acción). Tiene mucha relevancia en los primeros años de vida. Es uno de los fundamentos con que Bruner explica la importancia de la acción corporal en la construcción de conceptos. Algunos discípulos de Bruner vinculan también este concepto a estrategias necesarias para construir las capacidades docentes.

Vea: BRUNER, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. Harvard, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1966.

<sup>16</sup> WALLON, H. *Del acto al pensamiento*. Madrid: Ed. Psique, 1978.

### 3. EL JUEGO, EL MOVIMIENTO Y LA EXPRESIVIDAD

El juego, el movimiento y la expresividad psicomotriz son recursos privilegiados para el desarrollo y el aprendizaje porque facilitan el ajustamiento espontáneo a las competencias del niño, garantizan su implicación global en lo que hace (cognitiva, emocional, motriz, comunicativa, etc.) y potencia la autonomía y la personalización de la actividad aunque esté en el marco de un grupo.

#### El EAP y la atención a la diversidad

3.1 En el continuo que constituyen la prevención, la detección, la evaluación y el apoyo tiene un lugar especial la atención al movimiento, las relaciones corporales y la expresividad corporal del niño, que, como puso de relieve Wallon al denunciar el dualismo cuerpo-mente, constituyen, por un lado, la expresión del psiquismo del niño y, por el otro, una vía para acceder a este mismo psiquismo.<sup>17</sup>

Escuchar el tono corporal, la postura, el movimiento, etc., significa escuchar las emociones. La expresividad corporal y el movimiento del niño unen dimensión psíquica y corporalidad.

Esta concepción constituye el fundamento de las prácticas psicomotrices educativas y terapéuticas que tan eficientes resultan y que son tan coherentes con una educación inclusiva en la educación infantil.

3.2 Hace falta que se tenga en cuenta que los niños, y especialmente los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, solo movilizan sus conocimientos previos a partir de un alto nivel de implicación.

El aprendizaje parte a menudo de vivencias y juegos con iguales o adultos. Las propuestas deben partir de su nivel de desarrollo cognitivo (la zona de desarrollo cercano definida por Vigotski), deben ser motivadoras (acoger deseo e iniciativa), deben tener sentido (significativas), deben estar contextualizadas y deben ser compartidas.

Sin una dinámica lúdica que acoja sus iniciativas raramente se consigue esta implicación.

<sup>17</sup> Del mismo modo, su expresividad corporal es una evidencia de lo que vive interiormente; la acción de escucha y diálogo a partir de esta expresividad modifica su interioridad. Vea el apartado 2.2.b) del capítulo IV de este bloque sobre la observación de la actividad espontánea.

Construir nuevos significados y buscar la representación, aceptar incertidumbres motrices o relacionales, exigen activación emocional, esfuerzo cognitivo y aventuras relacionales que necesitan la energía que aporta el deseo y la emoción.

Hace falta que el asesoramiento del EAP a los tutores y tutoras y su propia actuación estén fundamentados en un rico bagaje de estrategias que apliquen con una actitud de escucha y de disponibilidad.

3.3 Afrontar y resolver conflictos cognitivos y relacionales, el riesgo de sentir deseos que quizás no serán satisfechos y el deseo de participación social, son una fuente esencial de aprendizaje y de desarrollo porque generan el descubrimiento de estrategias y de significados. En esta búsqueda, hay que utilizar la pluralidad de referencias que le ofrece el grupo familiar o escolar, en función de las circunstancias.

La curiosidad natural en el niño tiene un papel muy significado porque provoca y vehicula sus deseos y lo empuja a tomar iniciativas.

Esta espontaneidad pasa por la necesidad del niño de expresarse, de experimentar y pensar en el movimiento y la acción.<sup>18</sup> El gesto, el movimiento, la tonicidad y la acción constituyen su manera de llamarse en el mundo.

Hace falta que el EAP oriente sobre cómo ayudar a los niños a aprender progresivamente a resolver los conflictos sin imposiciones, a percibir el punto de vista del otro, a defender sus propios intereses a quien se refugia en la sumisión y a desarrollar capacidades colaborativas.

3.4 En las dinámicas de apoyo educativo, hay que tener claro que el niño necesita que el adulto presente no siempre intervenga de manera directa; hace falta que se *retire* respetuosamente a un segundo plano, pero con una actitud atenta a las necesidades, al bienestar y a las señales del niño.

3.5 Hay que saber que las mejores intenciones y propuestas de actividades pueden quedar hipotecadas por un acceso en falso por parte de los niños.

Cualquier propuesta, por muy pensada que esté y por pertinente que se considere, debe contar con la disponibilidad del niño respecto al contexto, los objetivos y los interlocutores pequeños y mayores que encuentra. Además, debe estar ajustada al ritmo del niño en cuanto a la transición de inicio y de final del contexto o actividad.

<sup>18</sup> AUCOUTURIER, B. *Los fantasmas en acción*. Barcelona: Ed. Graó, 2004.  
PIKLER, E. *Moverse en libertad*. Madrid: Ed. Narcea, 1985.

Los niños con dificultades de tipo emocional son especialmente sensibles a ofrecernos o negarnos su disponibilidad auténtica. No se puede confundir su aceptación/sumisión a las propuestas con su plena disponibilidad y, por lo tanto, con la disponibilidad para el aprendizaje. No podemos confundir la no resistencia activa con la aceptación y la implicación por su part.

Hay que ser consciente de que los niños con dificultades en el desarrollo están especialmente expuestos a microagresiones por el riesgo de forzar su disponibilidad más allá de lo que realmente y plenamente aceptan.<sup>19</sup>

A menudo son los que menos pueden disfrutar de flexibilidad en sus horarios porque sus ritmos de vida escolar, cuando son atendidos fuera del grupo, deben ajustarse a horarios que, con cierta frecuencia, les impiden mantenerse en la actividad iniciada ya en el grupo o bien les obligan a reincorporarse a su grupo cuando la actividad ya se ha iniciado. ¿Cómo puede implicarse plenamente en su acción un niño que con frecuencia es interrumpido? Hay que evitar que *nuestra* planificación suponga interrupciones sobrevenidas a su dinámica.

También pasa en el ámbito familiar, cuando las actividades de rehabilitación y de terapia llenan la agenda familiar.

El niño debe poder recorrer el itinerario vital diario de forma que le sea fácil integrarlo emocionalmente en su relato personal. Esto implica tanto que le sea previsible como que lo pueda recorrer de la manera más autónoma posible para que se ajuste a su ritmo y a su momento.

<sup>19</sup> TREMBLAY, R. E.; GERVAIS, J.; PETITCLERC, A. *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia*. Montreal-Quebec: Centre of Excellence for early Childhood Development (Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia), 2008. <<http://www.waece.org/agresion.pdf>> [Consulta: 5 mayo 2021].  
ORTEGA, R.; ROMERA, E. «L'agressivitat injustificada a l'escoleta. Què és i com afrontar-la». *Guix d'Infantil*, núm. 32.

#### 4. LA RIQUEZA Y EL PROTAGONISMO DEL LENGUAJE

Según todos los autores, la riqueza y el protagonismo del lenguaje es determinante en la calidad educativa.<sup>20</sup> Desde que nacemos, el lenguaje hablado recorre muchos estadios, todos esenciales, y es necesario que la presencia del lenguaje responda a las necesidades y las capacidades de cada momento.

El conocimiento y el desarrollo de las competencias exigen la reconstrucción y la progresiva representación consciente de la experiencia (Dewey) que pueden aportar los lenguajes.

Sobre el lenguaje se va construyendo el pensamiento, se codifica la realidad y la experiencia, que, en definitiva, es el fundamento del desarrollo infantil de los primeros años. La experiencia necesita ser representada para poder ser consciente y convertida en aprendizaje. El relato que anuncia o que recuerda permite interpretar aquello que se ha vivido, tomar conciencia del recorrido vital o de los procedimientos para llegar a un resultado.

Con el lenguaje, se comparten hipótesis que ordenarán la investigación e identificarán aquello esencial. De hecho, el habla es instrumento y a la vez resultado de un proceso continuado de relación con el entorno. El lenguaje es el espacio común que habitamos y en el cual crecemos.

Esta toma de conciencia y estos procesos de interiorización requieren la presencia del otro y del lenguaje para construir referencias mentales que poco a poco se ordenan y se transforma en significados culturales. Así, el lenguaje capacita para los intercambios culturales y sociales.

#### El EAP y la atención a la diversidad

Para favorecer estos aprendizajes, es importante que el EAP fundamente sus actuaciones en las acciones siguientes:

4.1 Colaborar con la práctica y el asesoramiento para que los adultos de la escuela sean auténticos artesanos de la comunicación. Lejos de ser pautas fijas y patrones estereotipados, se deben basar en el goce y la disponibilidad hacia la relación personal, el diálogo y la escucha consciente, así como el uso personalizado y esmerado de los recursos relacionados con el ámbito del pensamiento verbal, de la voz y del habla.

<sup>20</sup> FERRER, I. *L'artesanía de la comunicació. Diàleg, escolta i llenguatge a l'etapa 0-6*. Barcelona: Ed. Graó, 2012.

Las oportunidades de personalización que se apuntan en este mismo apartado representan grandes oportunidades en este sentido.<sup>21</sup>

En general, son favorecedoras de la comunicación las actividades que provocan el interés y el goce del niño, entre las cuales tiene una relevancia especial el juego, porque favorece el deseo de comunicación y predispone el niño a la interacción.

4.2 Tanto en las dinámicas vinculadas a la prevención como en las de ser un referente de la detección, la evaluación y el diagnóstico, hace falta que el EAP tome en consideración que, durante el primer año de vida, para la construcción de las competencias y el goce comunicativo son fundamentales las actuaciones siguientes:

- Desde los primeros días, hace falta que la madre o quien desarrolle sus funciones tome conciencia de las dinámicas tonicoemocionales y las utilice como referente inicial del diálogo, aunque el niño no les otorgue intencionalidad.
- La escucha de las respuestas de sintonía que hace el niño que con pocos meses ya consigue armonizar su expresividad facial con la que recibe de la madre evidencia su sensibilidad emocional. Estas experiencias son determinantes en la configuración de su percepción de goce o disgusto al hecho comunicativo.
- La escucha y la comprensión necesaria de la gestualidad primitiva inconsciente del niño a partir de 7 o 8 meses le permitirán consolidar y canalizar, a partir de la atención conjunta, su interés por la comunicación.<sup>22</sup>
- Durante el primer año de vida, el niño, si se le facilita la acción, descubre y aprende a situarse en los turnos del diálogo.

Escuchar, entender y hablar son el resultado de querer y ser querido en la propia comunidad.

4.3 Se debe favorecer que se crean condiciones favorables a la comunicación y al habla.

El EAP debe promover escuchar, entender y hablar como práctica que fundamenta la adquisición del lenguaje y debe favorecer que la escuela infantil sea una comunidad de diálogo que involucre a todos los actores. El niño necesita conversar aunque consideremos que no sabe hablar. Para conversar, no basta con el respeto, también se exige equidad entre los que pretendemos que participen.

<sup>21</sup> Vea el punto 10 de este capítulo «La personalización de la atención educativa».

<sup>22</sup> RIVIÈRE, Á.; NÚÑEZ, M. *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1996.

- La condición para construir el habla es el deseo del niño de comunicarse y no de imitar.
- Cuando hablamos al niño «para decirle», «para que sepa», etc., de hecho lo instruimos. Cuando «le decimos cosas» para que las repita, más que no ayudarlo le ponemos dificultades para hablar.
- El ambiente comunicativo, fundamentado en la escucha y la comprensión, así como la riqueza dialógica y las conversaciones en el grupo, determinan las oportunidades que los niños con dificultades encuentran para construir las competencias comunicativas en general y el lenguaje hablado en particular. Por eso, es fundamental que el EAP favorezca la generación de este ambiente dominado por el diálogo.
- La vida cotidiana es el espacio privilegiado para el descubrimiento y el disfrute del diálogo, que siempre vincula actitud comunicativa, lenguaje y habla.

4.4 Para descubrir y construir el habla, el niño necesita participar en un entorno que sea rico en el uso de las diferentes funciones del lenguaje y que se le acompañe en la construcción de los vínculos entre acción, representación y simbolización.

4.5 Para ayudar al niño con dificultades a construir las capacidades comunicativas y de habla, es determinante el cuidado y la reconstrucción de los procesos y las condiciones mencionadas, además de otras posibles estrategias, según cuál sea la etiología de su dificultad (retraso leve, hipoacusia, parálisis cerebral, retraso cognitivo, etc.).

4.6 Es esencial que el EAP favorezca el cuidado de las actitudes de escucha del adulto en los procesos comunicativos:

- La voz del adulto es el instrumento básico para la comunicación porque, al actuar como amplificador del estado emocional, es el referente de la comunicación afectiva y garantiza el contacto afectivo a distancia. La voz envuelve, abraza, acaricia, transmite alegría, confianza, miedo, etc.
- La mirada es la condición para evidenciar la presencia plena del adulto y garantizar la escucha necesaria.
- La actitud corporal condiciona la calidad comunicativa de la voz y hace patente la actitud comunicativa del adulto; además, facilita o bloquea la disponibilidad del niño.

Todo esto son aspectos que cada adulto puede modificar para mejorar su capacidad comunicativa; dependen en gran medida de cómo se toma conciencia en el claustro y se sustenta el crecimiento tanto personal como profesional.

## 5. LA SOCIALIZACIÓN, RECURSO PARA EL DESARROLLO

El aprendizaje en el marco de un grupo y las relaciones afectivas entre niños pequeños son dos descubrimientos que han marcado la educación de los niños pequeños en los últimos sesenta años.

Los aprendizajes aparecen inicialmente como elementos compartidos con los referentes cercanos y posteriormente son interiorizados.<sup>23</sup> Además, el niño descubre en el marco de un grupo una gran cantidad de estrategias y una pluralidad de referencias emocionales. También disfruta la convivencia. Todo ello le facilita la regulación de la zona de desarrollo cercano,<sup>24</sup> sustenta la significación del aprendizaje y facilita la representación.

La amistad puede ser considerada una de las experiencias más estructuradoras de los primeros años. La calidad de las relaciones entre iguales configura la capacidad de construir unas relaciones cooperativas. La capacidad de cooperación y el sentimiento de pertenencia a entornos sanos son dos de las bases del equilibrio personal, de la percepción optimista de la realidad, de la capacidad de contar con apoyos afectivos y de la resiliencia.<sup>25</sup> Por otro lado, un marco de libertad, reglas y límites claros le permiten la integración de las normas sociales y una socialización pacífica.

Hay que crear un entorno libre de violencia.<sup>26</sup> Hace falta visibilizar las conductas de respeto y de solidaridad. Reducir los conflictos agresivos a un problema de conducta es a menudo una simplificación de la realidad de violencia que hay que hacer desaparecer de las relaciones.

### El EAP y la atención a la diversidad

La diversificación de contextos sociales cotidianos de las criaturas mucho antes de 3 años ha cambiado las condiciones de desarrollo y, por lo tanto, los ritmos y los estilos evolutivos de las dimensiones condicionadas por las experiencias sociales. Si las circunstancias los hacen más capaces de afrontar relaciones sociales complejas, estas relaciones les aportan más

<sup>23</sup> Vigotski formula la ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores, según la cual en el desarrollo cultural del niño todas las funciones aparecen dos veces: primero, en el ámbito social, y, más tarde, en el ámbito individual; primero, entre personas (interpsicológica), y, después, en el interior del niño mismo (intrapicológica).

<sup>24</sup> COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graó, 1999. <<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3ensenar-crear-zonas-de%20desarrollo.pdf>> [Consulta: 5 mayo 2021].

<sup>25</sup> VAILLANT, G., McARTHUR, C., BOCK, A. *Grant Study of Adult Development, 1938-2000*, <https://doi.org/10.7910/dvn/48wrx9>, Harvard Dataverse, V4, UNF:6. 2010.

<sup>26</sup> Se pueden encontrar muchos estudios y propuestas educativas relacionados con la violencia 0, por ejemplo, en el entorno de las comunidades de aprendizaje.

resiliencia para afrontar sus conflictos vitales,<sup>27</sup> entre los cuales podemos incluir las dificultades de aprendizaje.

Tiene fundamento afirmar que las actividades cooperativas muy pronto les permiten establecer procesos mentales compartidos, por lo cual tener amigos y amigas, no tan solo constituye una buena experiencia en el terreno afectivo, sino también una espacio de aprendizaje.

5.1 Es importante que el EAP, cuando propone contextos de aprendizaje para todo el grupo o pensando en los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, tenga en cuenta que la calidad de las interacciones en la educación infantil son condicionantes decisivos para el desarrollo individual de los niños. Por lo tanto, una dinámica pobre de inclusión hipoteca el bienestar y el desarrollo de quien la sufre. En este capítulo se han incluido ejemplos y también en el capítulo I de este mismo bloque.

5.2 Hay niños con patrones relacionales que dificultan o bloquean las relaciones cooperativas hasta llegar a comprometer su desarrollo competencial. Cuidar la construcción de patrones relacionales colaborativos es una de las prioridades para mejorar las expectativas de normalización evolutiva.<sup>28</sup>

5.3 Los recursos organizativos preferentes para personalizar la respuesta educativa en el marco de un grupo son:

a) Los desdoblamientos, habitualmente para hacer talleres con el grupo de niños, algunos ratos y a diario, van bien porque facilitan mucho la personalización de las respuestas educativas y, por lo tanto, también el ajustamiento a las necesidades específicas de apoyo educativo, tanto en cuanto al cuidado de la dimensión emocional como al ambiente y al contexto material, sin dejar de lado la riqueza de oportunidades que supone para el grupo.

La flexibilidad de este recurso organizativo facilita poder ajustarlo a objetivos y estrategias pertinentes para un grupo concreto de niños, y facilita la aproximación a zonas competenciales dificultosas, puesto que la reducción del número de niños permite relajar las normas organizativas y favorece un acompañamiento más esmerado.

<sup>27</sup> A partir de 12 meses y sobre todo a partir de 18 meses, es fácil observar criaturas que comparten objetos y juegan juntas de forma colaborativa.

<sup>28</sup> Son necesarias estrategias específicas. Vea, por ejemplo, ARNAIZ, V.; MEDIAYLLA, A. «Recursos, indicadores i pistes per avaluar ambients d'amistat». *Guix d'Infantil*, núm. 80, p. 25-27.

Conviene utilizar este recurso organizativo de manera prioritaria porque facilita una atención a la diversidad inclusiva, incluso conviene que el EAP contribuya a hacerlo funcionar.

Algunos de estos desdoblamientos, si se ajustan un poco, cubren con creces las necesidades de respuestas educativas específicas de muchos niños.

En el capítulo I de este mismo bloque, hay una extensa propuesta de modalidades que favorecen una educación inclusiva.<sup>29</sup>

b) Los rincones constituyen una oferta educativa que facilita la gestión de los intereses por parte de cada niño y el ajustamiento a sus competencias. Son estrategias organizativas que facilitan propuestas en prácticamente todas las dimensiones (cognitivas, motrices, de juego simbólico, de manipulación, de representación, de reposo, de intimidad, etc.) y que pueden ajustarse a los niños con dificultades; por lo tanto, dan buenas oportunidades para una atención a la diversidad más inclusiva.

Es muy necesario que los profesionales del EAP colaboren con propuestas de materiales y organización que tengan en cuenta a los niños que necesitan más apoyo. No tiene sentido estar ausente en el diseño de estas propuestas y después tener que hacer propuestas añadidas pensando en las necesidades específicas de apoyo educativo.

<sup>29</sup> Consulte el capítulo II de este bloque y el repositorio Recursos EAP <<https://sites.google.com/view/prova1recursoseap/p%C3%A0gina-principal>>. [Consulta: 14 mayo 2021].

## 6. VIDA COTIDIANA MUY CUIDADA

Es fundamental la necesaria CALIDAD DE LA COTIDIANIDAD,<sup>30</sup> tanto porque ordena la vida del grupo con el niño como centro, como porque le garantiza satisfacer sus necesidades básicas.

El ambiente del grupo queda enmarcado por cómo se vive el día en día en la escuela infantil y también define el marco relacional.

La calidad de la vida cotidiana y de las rutinas permite que el niño se sitúe en un relato previsible que le da seguridad porque le aporta certezas que puede recordar y anticipar, en un ambiente presidido por los valores y el respeto. Además, potencia su autonomía porque lo libera de tener que estar permanentemente pendiente de consignas. La cotidianidad constituye un reflejo de los valores que ordenan la intencionalidad educativa y evidencia en qué se pone el énfasis.

Por otro lado, en el marco de la vida cotidiana (alimentación, higiene, orden, dormidas, entradas y salidas, etc.) se producen unas relaciones personales entre el adulto y el niño que se mueven en el ámbito de la intimidad del niño y que exigen una competencia y un cuidado especial porque favorecen el diálogo amoroso y la percepción positiva del niño de sus propias necesidades y su satisfacción.<sup>31</sup>

### El EAP y la atención a la diversidad

Hace falta que el EAP sea consciente de que la vida cotidiana constituye un recurso imprescindible para los objetivos que se pretenden en la educación infantil y también para la atención a la diversidad, porque el niño construirá las competencias que tengan significación en su contexto natural.<sup>32</sup>

- Es una gran oportunidad para los objetivos que comparte el EAP el hecho de colaborar en que el día a día sea lo bastante consciente y esté muy cuidado, identificar las condiciones adecuadas para que sean una oportunidad aprovechada por los niños con dificultades. Todo ello requiere una relación de colaboración con la familia.
- El cuidado de los pequeños detalles, la presencia plena del adulto, el ritmo, etc., determinan que la normalidad de la vida escolar constituya un

<sup>30</sup> «Parlem de... Vida quotidiana, alguna cosa més que rutines». *Guix d'Infantil*, núm. 107.

<sup>31</sup> FALK, J.; TARDOS, A. *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2010.

<sup>32</sup> PERPIÑÁN, S. *Atención temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Ed. Narcea, 2009.

ambiente que genera seguridad y bienestar a quienes lo comparten. Son factores necesarios para favorecer el empoderamiento de los niños con dificultades. La autoestima depende de ello, y es una buena herramienta para ayudar a reparar el sufrimiento mental excesivo que a menudo está en el origen de las dificultades.

- Para ajustar las propuestas educativas, hay que considerar tanto las necesidades como las experiencias diarias que vive el niño, y los hechos y los objetos que le llaman la atención, con objeto de facilitar la conciencia y propiciar el descubrimiento, la manipulación y la representación.
- La vida diaria constituye la realidad que vive el niño. No tendría sentido el esfuerzo de crear oportunidades para construir competencias e ignorar las que emergen continuamente en el día a día, que es además el espacio natural de interés y motivación del niño.
- Lo que se denomina vida cotidiana son pequeños relatos diarios que tienen que ver con las necesidades básicas, los imprevistos, que facilitan la vida en común y que aportan hallazgos transferibles a otros contextos sociales y, por lo tanto, no pueden ser genes rutinarios. Los niños perciben estos momentos como esos que ordenan su relato, contienen sus miedos y organizan espontáneamente su vida relacional y afectiva.
- La cotidianidad debe ser un taller de buen trato en que todo el mundo aprenda a ser socialmente hábil y a mantener un ambiente de convivencia fundamentado en el aprecio, la no-violencia, el respeto y la solidaridad.
- Los alumnos de infantil viven en dos contextos naturales —la familia y la escuela infantil—, cada uno una dinámica propia en la que cada niño vive con plena normalidad. El EAP debe colaborar en el hecho de que la vida cotidiana, tanto de la escuela como de la familia, cada una con sus características y prioridades, aporte las respuestas educativas que necesita el niño.
- Hacer con calma, con respeto, en común con otras personas cosas de cada día como comer, mantener la higiene, dormir, cambiarse de ropa, ordenar, cantar, hacer las transiciones, etc., genera muchos pequeños y grandes aprendizajes de toda clase (comunicativos, manipulativos, relacionales, cognitivos, etc.) que, justamente porque se repiten, facilitan el posicionamiento autónomo del niño.
- Dada la diversidad de contextos familiares y escolares, los profesionales del EAP necesitarán una seria formación continuada para llegar a ser competentes en esta tarea de fortalecimiento de los entornos naturales y de empoderamiento de los cuidadores principales y ajustarse a las características y las prioridades de cada uno de ellos.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Roben McWilliam: Programa d'intervenció primerenca en contextos naturals i basat en rutines (*Early Intervention in Natural Environments*) per a infants amb diversitat funcional. <<http://naturalenvironments.blogspot.com/>> [Consulta: 5 mayo 2021].

## 6.1 La cotidianidad y el profesorado

Es necesario que el EAP se implique en el cuidado de la calidad de la vida cotidiana del profesorado,<sup>34</sup> dado que también es una necesidad para los adultos presentes en la *escoleta*, que deben encontrar una manera de estar y de convivir amable, que les dé confianza y tranquilidad en un marco cooperativo. No olvidemos que la serenidad de los maestros es una condición para el bienestar de los niños.

## 6.2 Vida cotidiana, investigación y transformación

La escucha del sentido de la acción del niño de la que se habla en las escuelas infantiles de Reggio Emilia (Italia) abre la puerta a la dimensión reflexiva y transformadora de la práctica educativa en la educación infantil, incluidos los apoyos, y crea contextos de aprendizaje y de colaboración con las familias partiendo de la comprensión (de la escucha) de lo que sucede en el día a día.

---

<sup>34</sup> Vea los objetivos en el apartado 1.1.a) del capítulo III de este bloque.

## 7. EL CUIDADO DE LOS ESPACIOS, EL MOBILIARIO Y LOS MATERIALES

Los espacios de la escuela deben constituir auténticos territorios de juego. Los espacios, el mobiliario y los materiales crean el ambiente, las oportunidades para la actividad de los niños, y son, en este sentido, el tercer maestro de los niños.

Loris Malaguzzi hablaba del ambiente creado por los espacios, el mobiliario, la iluminación, los objetos, etc., como EL TERCER EDUCADOR, dada la posibilidad de que sea un lugar que multiplique las oportunidades educativas como un gran taller en que se potencie la participación, la comunicación y la exploración; que sea respetuoso con las maneras que tienen los niños de habitar los espacios, y que los conecte con el entorno humano.<sup>35</sup>

Algunos niños sienten inseguridades cuando entran en terrenos desconocidos. Muchas veces, el hecho de contar con la presencia del adulto les da suficiente seguridad para afrontar nuevos retos.

Hacen falta sitios y mobiliario para también facilitar ratos espontáneos de distanciamiento o de reposo cuando el niño sienta necesidad. Conocemos la necesidad y las oportunidades de los espacios al aire libre como espacios educativos que hay que cuidar y aprovechar.

Por otro lado, los adultos de la escuela (equipo docente, EAP, familias, etc.) también necesitan condiciones adecuadas para desarrollar sus propias tareas como adultos:

- Espacios y mobiliario que cubran las necesidades de las familias: diálogo entre ellas, acceso a préstamos de libros, intercambio de cuentos y ropa, tiempo de espera, necesidad de información, etc.
- Oportunidades de los profesionales en la escuela para comentar, supervisar, analizar, decidir, etc.

### El EAP y la atención a la diversidad

El EAP debe contribuir a que la organización de los espacios y el mobiliario y la selección de materiales configuren escenarios facilitadores tanto de la acción individual como de actuaciones cooperativas, afectivas y polivalentes para la experimentación de diferentes ámbitos y dimensiones; espacios que faciliten también la autorregulación, la exploración o la autonomía, pensando especialmente en los niños con dificultades.

<sup>35</sup> CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. [COORD.]. *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Ed. Graó, 2005.

Según cuáles sean las propuestas educativas que se pretendan para estos niños, no se debe contar tan solo con la acción del maestro, sino también que el niño encuentre en el ambiente (espacios, mobiliario y materiales) oportunidades que le favorecen la investigación en los ámbitos de desarrollo que le son más necesarios individualmente y en grupo.

Hay que pensar tanto en la tipología de material y en las propuestas de espacios como en los grados de dificultades que le posibiliten hallazgos de éxito derivadas de su acción sin dejar de estimularlo y de representarle retos atractivos. El número suficiente de materiales facilita la relación entre los niños y, si no es excesivo, evita la dispersión de la atención.

7.1 Tan importante como el material es la manera como se presenta y se pone a disposición de los niños.

Pueden servir de ejemplo las BANDEJAS MONTESSORI. Estas son un recurso para ofrecer materiales; por lo tanto, son propuestas de acción y de pensamiento, ordenadas, que facilitan la independencia y sobre todo la personalización inclusiva. Lo hacen de forma que en muchos casos evitan la necesidad de un trabajo individualizado; aun así, facilitan propuestas de oportunidades y graduaciones muy diversificadas.

7.2 Hay que tener en cuenta que la evolución de los niños es tan rápida que es necesario analizarla frecuentemente para poder actualizar las acciones.

7.3 Conviene que el EAP preste atención a las posibilidades que ofrecen los espacios, el mobiliario y los materiales del entorno familiar de cada niño para ponerlos en valor y para que la familia pueda ser consciente y haga el mejor uso posible de ellos.

Puede suceder que alguna familia no sepa cómo acceder a recursos comunitarios, como las bibliotecas o ludotecas, por lo que conviene que los profesionales, directamente o indirectamente, les acompañen. También se puede dar el caso de que a alguna familia le sea beneficioso disponer de algún material, ya sea en préstamo o de algún otro modo. La escuela y el EAP hacen bien de tener una despensa<sup>36</sup> de recursos para estas situaciones, pensando especialmente en familias vulnerables y favoreciendo así la función protectora y compensadora de la escuela.

<sup>36</sup> Puede consultar los Recursos EAP: <<https://sites.google.com/view/prova1recursoseap/p%C3%A0gina-principal>> [Consulta: 5 mayo 2021].

## 8. LA COLABORACIÓN ENTRE LAS FAMILIAS Y ENTRE LAS FAMILIAS Y EL PROFESORADO<sup>37</sup>

La escuela infantil, la comunidad educativa, es un espacio idóneo para facilitar que las familias puedan encontrar bienestar. La experiencia de las comunidades de aprendizaje ha evidenciado el poder transformador de la participación de las familias en la escuela, tanto en las capacidades educativas de las familias como en la eficiencia de la educación escolar.

Además de otros recursos (diarios de grupo, libretas que van y vienen, etc.), es necesario que el ambiente evidencie testigos de la vida de la escuela, de lo que va sucediendo y sobre los actores, y sea también como un anuncio de lo que se prevé hacer. Es una excelente referencia para las familias.

Comentaba Loris Malaguzzi<sup>38</sup> que el niño espera ser visto. También muchos maestros esperan que su trabajo sea visto y reconocido. La documentación se convierte en memoria viva y visible del proceso compartido con los alumnos y no se centra tanto en los productos finales. Lo que no se ve no existe, decía el pedagogo. Explicaba que la documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de evidenciar las extraordinarias capacidades de los niños.

Decía Carla Rinaldi que la documentación hace que el niño tenga la posibilidad de autovaloración, una forma de conocer y reconocerse, una manera de encontrar sentido en su manera de actuar, una posibilidad para la reflexión, una memoria de sí mismo y el derecho a no ser cerrado en una única interpretación.<sup>39</sup>

La documentación hace partícipes a las familias de la vida en la escuela infantil, explican Martínez y Ortiz, mucho más allá de las producciones que el niño puede llevar en casa. A las familias les ofrece la oportunidad de ver las palabras, de observar cómo van los procesos infantiles (para no valorar solo los productos) y de conocer mejor a su hijo o hija. Es una ocasión para sentirse partícipes de los acontecimientos que surgen en el ámbito escolar y sobre los cuales pueden opinar y debatir.

### El EAP y la atención a la diversidad

El EAP debe actuar consciente de que el empoderamiento educativo y la participación de las familias tiene una especial incidencia en la reducción

<sup>37</sup> Veá el bloque B «Atención temprana y familias».

<sup>38</sup> HOYUELOS, A. «La documentació com a narració i argumentació». *Guix d'Infantil*, núm. 39.

<sup>39</sup> RINALDI, C. «1980-1996: La evolució de la elecció». En: VARIOS AUTORES. *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005.

de las consecuencias de las desigualdades sociales y, por lo tanto, en la mejora de las expectativas educativas de los niños.

En la relación con las familias, el EAP debe tener presente que el entorno social y cultural constituye una despensa inmensa de recursos que debe conocer y respetar.

La documentación compartida con la familia es un excelente recurso para el acompañamiento compartido de los niños:<sup>40</sup> diarios que van y vienen del hogar a la escuela, fotografías o relatos que dan testigo de aquello significativo que se ha vivido, etc.

---

<sup>40</sup> Puede consultar los Recursos EAP: <<https://sites.google.com/view/prova1recourseap/p%C3%A0gina-principal>> [Consulta: 5 mayo 2021].

## 9. LA OBSERVACIÓN Y LA ESCUCHA, HERRAMIENTAS CLAVE DEL PROFESORADO

La observación y la escucha nos permiten comprender y conectar con el niño, así como ajustarnos oportunamente a sus necesidades y maneras.

Maria Montessori desarrolló estrategias esenciales para la observación. Además, aconsejaba llevar siempre papel y lápiz en el bolsillo para poder tomar nota inmediatamente y de forma clara y concisa de aquello que llamaba la atención. Ella insistía que era necesaria una buena formación para saber observar y comprender el niño más allá de las apariencias y de la tentación de juzgar. En la observación, debe diferenciarse el que sucede con la interpretación que se le da en aquel momento. No es fácil. Hace falta formación y supervisión.

En las escuelas de Reggio Emilia la PEDAGOGÍA DE LA ESCUCHA<sup>41</sup> es un elemento fundamental para su pensamiento pedagógico y para su relación con las familias, no tan solo para ayudarlas, sino también porque pueden ayudar. Los significados constituyen la estructura interna que sostiene el entorno y las acciones. El niño es un investigador y un constructor de significados. En Reggio Emilia evidencian en el niño la competencia como explorador y constructor de teorías interpretativas. La escucha comporta estar atentos a la dimensión de significados y acompañar a los niños y las familias en este descubrimiento que va más allá de la realidad sensorial.

La observación y la escucha deben incluir el ambiente y el contexto. El hecho de ignorarlos implica dejar de lado posibles motivaciones y condicionantes externos. También hay que conocer las estructuras internas que organizan la mente del niño y de los adultos.

### El EAP y la atención a la diversidad<sup>42</sup>

Para que el EAP ejerza sus funciones, es fundamental contar con la capacidad del tutor o tutora como observadores. Para ello, hace falta que el EAP promueva y acompañe la formación de los maestros y educadores en esta dimensión. La observación, la escucha y la evaluación del niño, del contexto y de la práctica educativa son la condición para posibilitar una atención a la diversidad inclusiva.

<sup>41</sup> RINALDI, C. «La pedagogía de la escucha: la perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia». En: *Seminario de Introducción a la Propuesta Educativa Reggio Emilia*. Bogotá, octubre 2006. <<http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/la-propuesta-educativa-reggio-emilia.-una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia.pdf>> [Consulta: 5 mayo 2021].

<sup>42</sup> Vea el punto 3 del capítulo IV de este bloque.

En un contexto en el que predomina la actividad y las relaciones espontáneas, la observación es el referente necesario para evaluar la pertinencia de las propuestas educativas, ajustar la organización y la manera como se desarrollan, así como la práctica educativa de los maestros y de los otros actores presentes en la escuela. Y mucho más si hablamos de necesidades específicas de apoyo educativo.

Es imprescindible que los profesionales del EAP acompañen a los miembros del claustro, tanto a la hora de hacer una buena selección de instrumentos, de procedimientos y de estrategias ajustados en cada caso a la intencionalidad de la observación como a la hora de facilitar el acceso al conocimiento de las estructuras internas que organizan la mente del niño y así poder entender lo que ven.

## 10. LA PERSONALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA

Todos los principios anteriores miran hacia un mismo norte: la personalización de la atención educativa, una educación en la que cada niño encuentre su espacio personal de crecimiento en colaboración y en relación con los otros, porque, como ya hemos dicho repetidamente, el aprendizaje es social.

La personalización no es dirigirse hacia la enseñanza individual, sino hacia una enseñanza grupal en la que tengan cabida todas las individualidades. La personalización de la educación pretende «la diversificación de las oportunidades, experiencias y estrategias de aprendizaje en función de las necesidades y los intereses de los aprendices. [...] La finalidad última de la personalización es que el niño dé un sentido personal a lo que aprende, [...] implica dar voz a los niños y ofrecerles la posibilidad de una elección sobre lo que aprenden, cuando lo aprenden»,<sup>43</sup> porque las evidencias ponen de relieve que el aprendizaje más profundo, más significativo y persistente en el tiempo es aquel que parte y conecta con las necesidades y los intereses del niño.

La propia UNESCO se posiciona ante el aprendizaje personalizado diciendo que debe constituir un objetivo central en los sistemas educativos, puesto que es el camino hacia una educación de calidad.<sup>44</sup>

### El EAP y la atención a la diversidad

El EAP debe ayudar a que la dinámica del centro de educación infantil no se centre tanto en las actividades previstas como en las necesidades, los intereses y la disponibilidad del niño.<sup>45</sup>

Buena parte de las propuestas hechas en los nueve puntos anteriores tienen como eje transversal la necesaria personalización que se remarca en este último punto.

Durante un tiempo se creyó que la individualización era la mejor ayuda educativa posible a los niños con necesidades educativas especiales. Hoy sabemos que las condiciones más favorables para el desarrollo

<sup>43</sup> COLL, C. «La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible». A: *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona: Fundació Bofill, 2016. <[https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/5/11/j/3/p/c/n/4/h/personalitzacio\\_anuari2015cap1.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/5/11/j/3/p/c/n/4/h/personalitzacio_anuari2015cap1.pdf)> [Consulta: 5 mayo 2021].

<sup>44</sup> OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: aprendizaje personalizado*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2017. <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057_spa)> [Consulta: 5 mayo 2021].

<sup>45</sup> Autores como Dewey, Decroly, Montessori, Freire, Freinet, Piaget, Pikler, Malaguzzi, Aucouturier y otros reivindican un giro en la educación: que esta ponga el foco y el centro en el niño y no los programas.

de estos niños emergen de la participación y la actividad en grupo, cuidadosamente acompañados.

En la implementación del aprendizaje personalizado en cada centro, son fecundas las reflexiones que emergen de procesos centrados en la acción y la investigación.<sup>46</sup>

También son muy útiles las dinámicas de supervisión de la práctica educativa que se llevan a cabo en el claustro o en el EAP con participación de los tutores y tutoras.

Un ecosistema de aprendizaje diversificado abre unas posibilidades inmensas para que cada niño pueda construir su trayectoria de desarrollo, pero esconde también riesgos no menos importantes para los niños con unas condiciones sociales y/o personales que limitan fuertemente las oportunidades, las experiencias, las estrategias y los recursos de aprendizaje a su alcance. Recuperar este compromiso de justicia social y de equidad pasa por dar respuesta a las necesidades de cada uno de nuestros alumnos.

Es necesario que el EAP ayude las familias y cada niño con propuestas de acompañamiento con objeto de minimizar estos riesgos.

---

<sup>46</sup> CASCANTE, C.; BRAGA, G. «La investigación en la acción: una grú práctica». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 224. FERNÁNDEZ NAVAS, M.; ALCARAZ SALARIRICHE, N.; PÉREZ GRANADOS, L. «La investigación acción y la reflexión como vía hacia la autonomía docente». En: *Desarrollo profesional y práctica educativa del profesorado*. Murcia: Universidad de Murcia, 2011. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5996951>> [Consulta: 5 mayo 2021].

## CAPÍTULO III

### MODELO DE ASESORAMIENTO

La escuela es una institución dedicada a la educación de los niños más pequeños. Es un sistema abierto en el que hay diferentes profesionales y diferentes subsistemas, que tiene relaciones con otros sistemas de su entorno y territorio, y que acoge a los niños y a sus familias.

El EAP debe colaborar con la escuela para fortalecerla, para que sea cada vez más competente en el ámbito de la atención a la diversidad y la inclusión, además del empoderamiento educativo, del cual se ha hablado en el capítulo II.

Evidentemente, esta no es responsabilidad exclusivamente suya, dado que el equipo directivo y todo el profesorado del claustro son igualmente responsables, pero el EAP debe buscar que sus acciones e intervenciones ayuden a la escuela y al equipo educativo a ser cada vez más competentes e inclusivos.

#### 1. OBJETIVOS PRIORITARIOS DEL EAP

A continuación, se explicitan los objetivos que se desprenden de la normativa<sup>47</sup> y de las funciones prioritarias de los EAP. Estos objetivos se agrupan en tres bloques, que hacen referencia a los diferentes ámbitos de actividades relacionados con las funciones de los EAP que se han definido en el apartado 3.1 de la introducción de este modelo: el centro, el territorio y el trabajo en red, y la organización y el funcionamiento del EAP.

##### 1.1 El centro

###### a) El claustro y el profesorado

En este ámbito se consideran los objetivos, las actuaciones y las actividades que el EAP desarrolla con el centro educativo como institución, así como también con los docentes y profesionales de la *escoleta* organizados en los diferentes subsistemas del centro (equipo educativo, equipo de apoyo, equipo directivo, maestros y educadores, grupo clase, etc.).

Los objetivos en este ámbito son:

<sup>47</sup> Capítulo I del título II de la LOE-LOMLOE sobre alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículum de la educación infantil en las Illes Balears; Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos; Decreto 30/2020, de 28 de septiembre, en relación con la red de escoletes públicas; Orden del consejero de Educación y Universidad de 22 de mayo de 2019 por la cual se regula el funcionamiento de los servicios de orientación educativa, social y profesional de las Illes Balears.

1. Colaborar y asesorar en la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa en consonancia con la atención a la diversidad y la inclusión.
2. Orientar en la toma de decisiones para la innovación y la mejora de la educación.
3. Colaborar con el equipo educativo para que la *escoleta* sea un entorno seguro y protector, libre de violencia. Participar, de una manera crítica y reflexiva, en la mejora de la convivencia, la equidad, la igualdad de género, el buen trato y el respeto por el medio ambiente.
4. Colaborar con el profesorado y apoyarle en la implementación de medidas de calidad educativa en su grupo de niños y en el ajustamiento a las necesidades educativas personales de cada niño.
5. Promover dinámicas colaborativas entre los profesionales del centro, atender su subjetividad para su bienestar personal y favorecer estrategias de resolución de conflictos internos. Colaborar en la acogida y la incorporación del personal y de los profesionales nuevos y en prácticas en la *escoleta*.
6. Promover la evaluación del proceso educativo y de la práctica educativa y colaborar en ella.

### b) El alumnado

1. Colaborar en el fortalecimiento de la función tutorial en relación con los niños.
2. Colaborar en la elaboración y la implementación de la acogida de los niños.
3. Asesorar y colaborar en la prevención, la detección y la evaluación de los niños con posibles necesidades específicas de apoyo educativo o en situación de riesgo y/o desprotección. Proponer decisiones de medidas educativas que provoquen cambios positivos en los contextos del niño.
4. Realizar la evaluación psicopedagógica de los niños con NESE en colaboración con el resto de actores educativos. Orientar en las medidas de apoyo y en otras medidas que provoquen cambios positivos en los contextos del niño. Proponer la modalidad de escolarización más adecuada.
5. Mantener el acompañamiento al profesorado en el seguimiento de las respuestas a las necesidades educativas que deriven de la prevención, la detección, la evaluación y el apoyo. Llevar a cabo el seguimiento y la coordinación para facilitar las transiciones entre etapas y centros educativos.
6. Coordinarse y colaborar con los servicios y los centros implicados en la atención de los alumnos con necesidades educativas específicas del centro.

### c) Las familias<sup>48</sup>

Este ámbito hace referencia a las actividades que se llevan a cabo con un niño concreto y su familia o con una familia que presenta necesidad de acompañamiento o de apoyo.

1. Colaborar en el fortalecimiento de la función tutorial en relación con las familias.
2. Colaborar en la elaboración y la implementación de la acogida a las familias.
3. Informar y acompañar a las familias de los niños que lo necesiten, siguiendo los acuerdos del equipo de apoyo del centro.
4. Apoyar la cooperación entre la escuela y las familias. Promover el empoderamiento educativo de las familias. Acompañar a las familias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y apoyarlas.
5. Coordinarse y colaborar con los servicios educativos, culturales, sociales y de salud del territorio que participan en la atención de los niños y de sus familias.
6. Detectar, acoger y acompañar a las familias en situación de especial vulnerabilidad por razones económicas u otras situaciones singulares y ponerlas en contacto con los servicios de la comunidad.<sup>49</sup>

## 1.2 El territorio y el trabajo en red

En este caso se trata de objetivos y de proyectos que van más allá de una escuela y que se llevan a cabo en colaboración estrecha con otros sistemas del territorio. Son colaboraciones entre diferentes escuelas, actividades de formación de la zona, colaboraciones con otros profesionales y servicios, así como el trabajo en red.

1. Hacer la evaluación psicopedagógica contextualizada y proponer las medidas correspondientes en relación con los niños que soliciten plaza en los centros vinculados a la red pública o a la red complementaria.
2. Colaborar en promover y dar a conocer la cultura educativa de los niños más pequeños en el territorio, así como promover el respecto a sus derechos.
3. Colaborar con los centros y servicios educativos del territorio (EAP,

<sup>48</sup> En el capítulo IV se desarrollan y se describen los procedimientos y las actuaciones que se mencionan en este apartado, y en el bloque B se aportan orientaciones y criterios para el trabajo del EAP con las familias.

<sup>49</sup> Vea el apartado 2.5 del capítulo IV del bloque A y el apartado 1.4 del bloque B.

CEP y/o de los ámbitos de salud o sociales o culturales) para promover formaciones e intercambio de experiencias y materiales, así como otras medidas educativas compartidas. Colaborar en la elaboración de los planes de estudio de educación infantil de la Universitat de les Illes Balears y de los ciclos formativos.

4. Coordinarse y colaborar con los servicios educativos, culturales, sociales y de salud de la zona para construir y mantener un trabajo en red y para favorecer la inclusión en el territorio.
5. De acuerdo con el Plan Bienal de Actuación para la Educación de la Primera Infancia, colaborar en la mejora del funcionamiento de los centros vinculados a la red de *escoles* públicas de las Illes Balears y otros servicios que se prevean.

### **1.3 La organización y el funcionamiento interno del EAP**

Consulte el bloque C.

## 2. MODELO DE ASESORAMIENTO

El asesoramiento que se plantea en este modelo busca un determinado perfil profesional del EAP y del profesorado. A continuación, se describen y se explican cuáles son las competencias necesarias que deben tener estos profesionales:

- a) Capacidad para tener una PRESENCIA PLENA que garantice la escucha<sup>50</sup> y la disponibilidad para los niños, el profesorado y las familias, con el necesario equilibrio personal y con una actitud de comunicación clara, comprensible y transparente.
- b) Capacidad para fortalecer la DIMENSIÓN REFLEXIVA Y TRANSFORMADORA de la práctica educativa en la educación infantil, incluido el apoyo, con la creación de contextos de aprendizaje y de colaboración con los docentes y las familias y partiendo de la comprensión y la escucha de lo que sucede en el día a día.
- c) Capacidad para BUSCAR LA PARTE POSITIVA DE LOS MAESTROS, de los niños y de las familias, con competencias actitudinales y procedimentales para acompañar a las personas con dificultades.
- d) Capacidad para TRABAJAR EN EQUIPO, para colaborar en la creación de proyectos y en la evaluación, implicándose en la transdisciplinariedad en que se fundamenta la educación y en la transprofesionalidad que deriva de la acción educadora.<sup>51</sup>
- e) Fuerte INTUICIÓN EDUCATIVA FUNDAMENTADA EN EVIDENCIAS CIENTÍFICAS y una formación reflexiva, documentada objetivamente, dado que la pluralidad y la complejidad de las situaciones imprevistas que surgen hacen imposible disponer siempre de respuestas previamente pensadas. También capacidad para favorecer esta intuición educativa en el conjunto de compañeros, educadores y maestros. Capacidad para identificar y rehuir formulaciones engañosas sin fundamentación científica.
- f) Capacidad para percibir la realidad CON OBJETIVIDAD Y AFECTIVIDAD CONSCIENTE y, a la vez, conocer paradigmas fundamentados en evidencias, que le aportan herramientas validadas para interpretar y proponer decisiones que mejoran la realidad percibida. MIEMBRO ACTIVO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, experto en la práctica de la atención a la diversidad y la inclusión, implicado en la investigación para desarrollar prácticas educativas de calidad, evitando ser un simple transmisor de programas u orientaciones,

<sup>50</sup> Vea el punto 9 del capítulo II de este bloque.

<sup>51</sup> La transdisciplinariedad tiene que ver con la globalización del conocimiento y con el hecho de ir más allá de las disciplinas, es decir, eliminar las fronteras entre las disciplinas. Las actuales situaciones físicas, biológicas y sociales, así como las diferentes dimensiones y funciones psíquicas, no actúan separadamente, sino que actúan recíprocamente. La multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad tienen que ver con diferentes áreas del conocimiento e intervienen sobre el mismo objeto sin interconexión.

- ni únicamente un buscador de informaciones.
- g) Suficiente competencia en las cuestiones relativas a DINÁMICAS DE GRUPO para colaborar activamente en el buen funcionamiento de los grupos.
  - h) Capacidad de COOPERACIÓN en la implementación de las respuestas educativas, de forma que facilita que el maestro o maestra se sienta agente clave en la resolución de las dificultades de los niños y de las familias. Capacidad para favorecer una forma de estar del profesorado que garantice, tanto como sea posible, un elevado grado de desempeño de las intencionalidades acordadas. El asesoramiento eficaz no genera dependencia, sino confianza y seguridad en los miembros del claustro.
  - i) PENSAMIENTO CRÍTICO, capaz de reflexionar y razonar de forma eficiente; de analizar, de sintetizar y de evaluar la información; de tomar decisiones, y de resolver situaciones complejas. No hay ningún modelo definido ni solución concreta que sirva para todos los niños en todas las circunstancias.
  - j) PERSPECTIVA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN, solidario y activo defensor de los derechos del niño y de la necesaria equidad en relación con los niños y sus familias.
  - k) PERSPECTIVA ÉTICA<sup>52</sup> que complemente sus conocimientos y habilidades profesionales, porque los principios que la sostienen son exigibles en cualquier conducta que implique a otras personas y porque la educación siempre se debe regir por unos valores que la orienten.

Por más que la demanda de asesoramiento o de evaluación psicopedagógica pueda proceder de diferentes personas o de diferentes niveles de la administración, la actuación de los miembros del EAP siempre debe tener como objetivo el interés superior del menor<sup>53</sup> y de su familia.

Dadas las consecuencias que derivan de las tareas propias del EAP, hay que actuar siempre con la máxima prudencia, buscando el mejor acierto posible, convocando los asesoramientos necesarios, protegiendo siempre la buena imagen de los implicados y la adaptación al momento emocional en que se encuentran las personas implicadas. Hay que respetar la complementariedad de los conocimientos de los diferentes profesionales y sus diferentes formas de intervenir, evitando siempre poner las familias en medio de posibles desacuerdos entre las diferentes visiones.

La obtención, el uso y la custodia de la información debe limitarse a lo que sea imprescindible respecto al objetivo que se pretende, para preservar la identidad de los sujetos implicados siempre que esté asegurada la protección del menor.

<sup>52</sup> DUCH Y PUIG, R. «Fonts de conflicte en la intervenció psicopedagògica». *Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya*, núm. 9, p. 16-18.

<sup>53</sup> NACIONES UNIDAS. Convención de los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989. <[http://www.fasi.cat/implicat/documents/convencio\\_drets\\_infancia.pdf](http://www.fasi.cat/implicat/documents/convencio_drets_infancia.pdf)> [Consulta: 5 mayo 2021].

### 3. LA MEJORA DEL CENTRO COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA

El EAP debe tener un cuidado especial a la hora de favorecer espacios de trabajo y colaboración dentro del centro, puesto que, precisamente en estos espacios, es donde se puede desarrollar más la función preventiva y la mejora de la atención a la diversidad. En estos contextos de colaboración institucionales, la escuela y el EAP pueden analizar cuáles son las barreras que los niños encuentran para desarrollarse y aprender en la escuela y cómo las pueden reducir para que todos los niños se beneficien de ello.

Estos espacios institucionales pueden ser reuniones de claustro, del equipo de apoyo o de los profesionales que intervienen en un grupo concreto; pueden ser sesiones de formación conjuntas u otras reuniones de la escuela. La tarea de asesoramiento en el centro debe ser considerada como un proceso de construcción conjunta del equipo educativo con la participación y el compromiso del EAP.

Repasamos algunos referentes del constructivismo que nos pueden ser útiles para estar atentos a los procesos de trabajo y colaboración con el profesorado.<sup>54</sup>

- a) EL CONOCIMIENTO NO ES UNA COPIA de la información que se ofrece en el centro, sino una construcción mental que depende en gran medida de lo que cada cual aporta. Nos conviene evitar *recetas* ya construidas, porque, aunque sean aceptadas, puede ser que no tengan suficiente significación para los otros y que no sean incorporadas como herramientas propias para comprender los fenómenos que se acontecen en el entorno escolar. La actividad de los profesionales de la educación debe ser consciente y debe procurar ajustarse a la zona de desarrollo cercano (ZDP) del niño y de los otros agentes educativos.
- b) Cada miembro del claustro tiene sus ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO que reflejan sus propias representaciones de la realidad. Hay que partir de estas representaciones para poderlas modificar.
- c) La MOTIVACIÓN de cada miembro es absolutamente necesaria y es predictora de los resultados que saldrán. Hay que promover la implicación activa del profesorado en las actividades y las tareas compartidas.
- d) Cada maestro y educador debe encontrar SENTIDO A SU APORTACIÓN, se debe sentir reconocido dentro del conjunto del grupo y debe percibir el reflejo de sus aportaciones en el producto colectivo.
- e) Los procesos de CAMBIO suponen una CONSTRUCCIÓN desde cada centro

<sup>54</sup> MONEREO, C.; Solé, I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

y cada persona implicada. No tiene mucho sentido proponer innovaciones sin que haya un proceso de trabajo y colaboración que favorezca el descubrimiento personal y la construcción colectiva.

- f) Las POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN de cada centro tienen que ver con el espacio que hay entre lo que pueden hacer solos y lo que pueden hacer con la ayuda y la colaboración de otros agentes externos (compañeros, otro centro, CEP, etc.). Hay circunstancias que hacen que no siempre el EAP sea el apoyo más oportuno para mejorar el centro; por eso, hay que facilitar la participación de otros agentes externos.
- g) COMPARTIR OBJETIVOS Y CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN entre los profesionales del EAP y los del centro es una condición necesaria para el buen funcionamiento del asesoramiento. Por eso, hacen falta acuerdos consensuados.
- h) La INTERACCIÓN ENTRE LOS MEDIADORES (padres, madres, profesorado, compañeros, amigos, etc.) constituye el contexto social en el cual se desarrolla el niño. Favorecer la transformación del pensamiento y la acción educativa de todos y cada uno es determinante para lograr la maduración personal de los diferentes agentes y la calidad educativa en la cual crece el niño.
- i) Buena parte de las DIFICULTADES de aprendizaje y de desarrollo de los niños tienen que ver con LA BAJA CALIDAD de las interacciones sociales que el niño vive en sus contextos de vida.

#### 4. EL EQUIPO DE APOYO. FUNCIONES

Un contexto y un sistema fundamentales para construir una buena colaboración con el centro educativo es el equipo de apoyo de la escoleta. A continuación, se definen las tareas y las funciones y se describen las características y los contenidos del plan de atención a la diversidad del centro educativo.

El equipo de apoyo, tal y como dice la normativa,<sup>55</sup> está formado por los profesionales de apoyo, el EAP y los maestros que se consideren necesarios. Este equipo, coordinado por el equipo directivo, lidera y organiza la atención a la diversidad en el centro.

Una tarea clave de este equipo es la de guiar y proponer el plan de atención a la diversidad en el centro, y concretar la planificación de esta atención en cada curso escolar teniendo en cuenta las necesidades de los niños, de los educadores y de los diferentes grupos educativos y los recursos de que dispone.

Las funciones del equipo de apoyo son las siguientes:

- a) Proponer la planificación y la organización de los recursos del centro para atender la diversidad: apoyos, horarios, desdoblamientos, coordinaciones, etc. Esta planificación se debe actualizar cada curso en función de los cambios que haya habido y de las nuevas necesidades que hayan aparecido, en parte anticipadas a final del curso anterior. Supervisar y hacer el seguimiento de la implementación de la planificación.
- b) Compartir criterios y el modelo de intervención. Construir y definir los criterios de atención a los grupos y a los niños, considerando sus necesidades y las evidencias que aportan las investigaciones sobre estas temáticas.
- c) Compartir los problemas que surgen y consensuar vías de resolución. Es indispensable que el equipo pueda afrontar cualquier cambio en las situaciones de los diferentes grupos y de los niños que de repente pueden requerir más ayuda, y también acoger niños que llegan a la escuela una vez que se ha iniciado el curso escolar.
- d) Elaborar las herramientas, las estrategias y los recursos que se utilizan en el centro para atender la diversidad. Revisar, seleccionar y adaptar las herramientas que haya recogido el IEPI en el repositorio Recursos

<sup>55</sup> Decreto 119/2002, de 27 de septiembre, por el cual se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas públicas de educación infantil, de los colegios públicos de educación primaria y de los colegios públicos de educación infantil y primaria.

- EAP para la detección, la evaluación y el apoyo en las escuelas de 0-3 años. Garantizar la gestión de las medidas de acceso al currículum.
- e) Promover, si es el caso, actividades comunitarias en relación con la atención a la diversidad inclusiva: empoderamiento de las familias, intercambio con otros centros, formación de los profesionales e inclusión de profesionales externos en algunos encuentros de coordinación de apoyo educativo (referentes de servicios sociales, referentes de servicios privados).
  - f) Hacer el seguimiento de las decisiones, los acuerdos y el funcionamiento de los apoyos respecto a los alumnos con NESE. En el calendario del equipo de apoyo debe haber reuniones semanales o quincenales establecidas para hacer el seguimiento de los grupos, las familias y los niños. En estas reuniones se revisan los apoyos que se están llevando a cabo, se hace el seguimiento de los acuerdos tomados y se valora si son pertinentes o si hay que modificarlos. Hacer supervisiones de casos. También tomar decisiones sobre otras actuaciones: coordinaciones con servicios externos, entrevistas con familias, evaluaciones de algún niño, etc., y establecer quién participará.
  - g) Hacer la evaluación formativa y constante de lo que se hace, de los progresos y de las dificultades, para introducir las mejoras necesarias. Esta es una función clave del equipo de apoyo, que debe estar alerta a las situaciones que se producen en la escuela respecto a la atención a la diversidad para felicitar el claustro sobre los avances y las mejoras y para detectar problemas o disfunciones que hay que solucionar.
  - h) Cada final de curso es necesario hacer un proceso de evaluación con todo el claustro para valorar el trabajo hecho y los avances conseguidos y para identificar posibles dificultades en el camino hacia una buena atención a la diversidad. Esto permitirá poder hacer planes o cambios en los diferentes ámbitos de apoyo (culturas, políticas y prácticas) para progresar hacia una educación plenamente inclusiva.
  - i) Ocuparse del análisis de las necesidades de los niños con problemas derivados de condiciones extrínsecas contextuales (especialmente la pobreza).

## 5. EL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El plan de atención a la diversidad es el documento que recoge todas las medidas organizativas y metodológicas que el centro establece para atender la diversidad del alumnado y de las familias. Forma parte del proyecto educativo de centro y se inspira en él. Como este, se elabora a partir del análisis de la realidad del centro y del contexto social, familiar y económico.

La colaboración con los centros educativos para elaborar el plan de atención a la diversidad del centro constituye una tarea fundamental que permite que el EAP y el equipo educativo reflexionen sobre los valores que priorizan, los analicen y los concreten, y establezcan las actividades y las tareas que deben llevar a cabo en este ámbito, así como los procedimientos y los itinerarios que seguirán.

En el anexo 1 de este capítulo se especifican los contenidos que debe tener un plan de atención a la diversidad.

## 6. PLANES Y GRUPOS DE TRABAJO ENTRE CENTROS

A lo largo de los años de funcionamiento de los EAP en las Illes Balears, se han ido encontrando fórmulas organizativas entre centros que han tenido buena aceptación y que, sobre todo, se ha demostrado que son eficientes.

El grado de implicación del EAP ha sido diferente según la fórmula empleada y el momento en que se ha llevado a cabo. Prácticamente siempre se han organizado con otros servicios, instituciones y administraciones.

Recogemos unos cuantos ejemplos:

- Encuentros en formato de jornadas educativas centradas en aspectos concretos de la educación.
- Encuentros periódicos de intercambio entre *escoles* de un territorio, a veces organizadas teniendo en cuenta las edades de los niños.
- Seminarios entre centros.
- Grupos de investigación o de formación específicos.
- Grupos de trabajo entre centros para elaborar conjuntamente borradores de documentos, como por ejemplo el plan de atención a la diversidad, que posteriormente son ajustados y aprobados por cada centro.

Es importante velar por la construcción de estos contextos de trabajo en los cuales maestros, educadores y profesionales de los EAP pueden compartir las diferentes historias, las dificultades y los éxitos de sus experiencias con profesores y expertos que aportan nuevas miradas, experiencias y referentes interesantes.

En el apartado 3.2 del capítulo I hay muchos ejemplos de buenas prácticas para promover y generar apoyo en este ámbito.

## 7. INDICADORES DE CALIDAD MÍNIMOS SOBRE EL APOYO Y EL ASESORAMIENTO DEL EAP

En este capítulo se han expuesto los grandes objetivos del trabajo del EAP para proporcionar apoyo y asesoramiento a los centros educativos a la hora de implementar y desarrollar culturas, políticas y prácticas de educación inclusiva.

Por otro lado, en cada capítulo de este bloque A se proporcionan referentes, orientaciones, estrategias, criterios y ejemplos concretos para llevar a cabo esta tarea de colaboración y apoyo.

Asesorar y acompañar a las escuelas, los niños y las familias en este camino hacia la plena inclusión de todos los niños y de toda la comunidad no es una tarea fácil y requiere una actitud y unas rutinas de revisión constante y periódica de las actividades, los contextos y las situaciones educativas y de interacción social.

Para poder hacer esta evaluación formativa de la tarea de asesorar, prevenir, detectar, evaluar y apoyar al profesorado, a los niños y a las familias, a continuación se proponen unos indicadores de calidad mínimos que tienen relación con los objetivos expuestos en el punto 1 de este mismo capítulo. Habrá que concretarlos cada curso en el plan de trabajo acordado con cada escuela, teniendo en cuenta la implementación y la mejora del plan de atención a la diversidad del centro y las prioridades y las instrucciones que el IEPI proponga para aquel curso escolar.

### 7.1 El centro

#### a) Indicadores de calidad mínimos en relación con el claustro y el profesorado

*Indicadores de calidad mínimos de la acción educativa y la atención a la diversidad en relación con el claustro y el profesorado en los centros de atención preferentes.*

1. El EAP colabora en el plan de mejora<sup>56</sup> del centro prestando una atención especial en el hecho de que los procesos de evaluación del alumnado y de la acción educativa fortalezcan la calidad educativa y la inclusión, así como la participación de las familias. Aporta propuestas, referentes y criterios para la toma de decisiones.

<sup>56</sup> Artículo 121.2 ter de la LOE-LOMLOE: «El proyecto educativo incorporará un plan de mejora, que se revisará periódicamente, en que, a partir del análisis de los diferentes procesos de evaluación del alumnado y del propio centro, se planteen las estrategias y actuaciones necesarias para mejorar los resultados educativos y los procedimientos de coordinación y de relación con las familias y el entorno».

2. Colabora en la elaboración del plan de atención a la diversidad del centro y en su evaluación anual. Aporta criterios para analizar la realidad, y ayuda a concretar los objetivos y a tomar decisiones para mejorar la inclusión a corto y medio plazo de acuerdo con planes que identifiquen las prioridades, definan la temporización y prevean las revisiones posteriores.
3. Propone criterios y estrategias para afrontar las dificultades derivadas de las situaciones sociales: medidas de equidad educativa, de igualdad de género, de buen trato y de respeto al medio ambiente.
4. Aporta elementos y criterios para detectar problemáticas que afecten al profesorado, al alumnado y a las familias, para solucionarlas.
5. El EAP está presente en las aulas acompañando a los tutores en la evaluación y el apoyo al alumnado, aporta criterios relevantes para mejorar la atención personalizada a los niños del grupo y se implica a la hora de implantarlos.
6. Valora y promueve la participación activa de todos y cada uno de los profesionales del centro y fortalece la escucha de todo el mundo. Colabora con el centro para concretar e implementar protocolos y dinámicas de resolución de conflictos.
7. Favorece y promueve que el equipo de apoyo se reúna con la periodicidad oportuna; que analice las necesidades de los niños, de los grupos, de las familias y del profesorado, y que tome decisiones y haga un seguimiento.
8. Promueve que en cada centro y/o en el territorio haya un plan de formación y de supervisión externa.
9. Promueve estrategias para desarrollar las competencias personales del profesorado para la escucha, la disponibilidad y el equilibrio personal. Promueve el cuidado de la subjetividad del profesorado en la *escoleta*.
10. Promueve que se compartan conocimientos entre los diferentes profesionales presentes en la escuela para favorecer prácticas transdisciplinarias.

#### *b) Indicadores de calidad mínimos en relación con el alumnado*

*Indicadores de calidad mínimos de la atención a la diversidad en relación con el alumnado en los centros de atención preferentes..*

1. El EAP colabora con el profesorado en el análisis de las dificultades en cada grupo y lo orienta para fortalecer la acción tutorial.
2. A partir de las necesidades educativas de los niños, promueve la mejora de la calidad educativa de todo el alumnado proponiendo medidas a todos los efectos que faciliten una educación inclusiva y atenta a la diversidad.

3. Colabora en la detección, el análisis y la identificación de las barreras que los niños pueden encontrar para el juego, el aprendizaje y la participación. Orienta el centro a la hora de buscar y encontrar maneras de disminuirlas y/o eliminarlas.
4. El EAP acuerda estrategias, criterios, procedimientos y supervisiones para garantizar, hasta donde sea posible, que los profesionales del EAP participen de forma solvente en la detección, la evaluación y el apoyo de los niños, como por ejemplo identificar con claridad los precursores en cada dimensión del desarrollo.<sup>57</sup>
5. Aporta criterios y documentación y acompaña el profesorado, además de la implicación del propio EAP, para que pueda detectar y evaluar las necesidades educativas y hacer un seguimiento de las respuestas educativas planificadas.
6. Propone y consensua con el equipo de apoyo una planificación sobre calendario de la detección y la evaluación de las necesidades educativas del alumnado. Propone medidas para hacer el seguimiento y evaluar los resultados.
7. Favorece la conciencia y el conocimiento de los diferentes tipos de apoyo a la inclusión que se pueden poner en marcha en el centro (en las culturas, las políticas o las prácticas).<sup>58</sup> Evalúa con el profesorado y el equipo de apoyo los tipos de apoyo que se implementan y los que habría que implementar.
8. Favorece con propuestas e implicación que tanto la organización y la distribución del profesorado como la organización de los grupos de niños a lo largo de la jornada escolar faciliten la personalización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, coherentes con las evidencias de los procesos de aprendizaje y de desarrollo en estas primeras edades.

### c) Indicadores de calidad mínimos en el acompañamiento a las familias

Consulte el punto 4 del bloque B.

## 7.2 El territorio y el trabajo en red

*Indicadores de calidad mínimos en relación con los objetivos.*

1. La evaluación de los niños que las familias quieren escolarizar se hace teniendo en cuenta sus contextos naturales y en colaboración con los otros agentes educativos, familiares y otros ámbitos profesionales que

<sup>57</sup> Por ejemplo: la ausencia o pobreza de juegos de imitación/provocación, de balbuceo, de sueños de habla, etc., indica posibles déficits sensoriales, déficit de estimulación, dificultad afectiva, etc.

<sup>58</sup> Especificadas en los capítulos I y II de este bloque.

- lo conozcan antes de entrar a la *escoleta* (salud, servicios sociales, etc.).
2. El EAP promueve y participa en planes y actividades para el empoderamiento educativo de las familias de los niños pequeños no escolarizados.
  3. El EAP promueve y participa en planes para promover y dar a conocer la cultura de la atención, la protección y la educación de los niños más pequeños en el territorio (urbanismo, ocio sano, etc.) y promueve el respeto a sus derechos.
  4. El EAP promueve y participa en redes de corresponsabilidad educativa del territorio para favorecer culturas inclusivas.
  5. El EAP colabora con los centros, los servicios educativos y los servicios de los ámbitos de salud, sociales y culturales del territorio, para promover formaciones e intercambio de experiencias y de materiales, así como otras medidas educativas. Colabora y se coordina con los SEDIAP para el seguimiento y la mejora de la atención de los niños y de sus familias.

## ANEXO 1

### EL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad se debe regir por los principios de calidad educativa, equidad, igualdad de oportunidades, protección, normalización, integración, inclusión e igualdad entre mujeres y hombres, y debe garantizar la accesibilidad universal y la cooperación de la comunidad educativa.<sup>59</sup>

Todos los niños, con independencia de sus especificidades individuales o sociales, tienen derecho a una educación adecuada a sus necesidades y características. La atención a la diversidad debe buscar la respuesta a estas necesidades educativas para que desarrollen tanto como sea posible sus capacidades.

En general, en las escuelas de educación infantil hay una gran sensibilidad por conocer y entender la diversidad de niños y de familias que acogen. El hecho de ser la primera institución externa a la que la familia acude para educar a su hijo o hija pequeño implica que se establezca una relación muy estrechada y delicada entre los dos ámbitos. La familia está empezando a conocer a un niño que acaba de llegar hace poco a su hogar y también debe empezar a establecer una relación de colaboración con una institución educativa en la cual debe confiar mucho, por la gran dependencia que tiene su hijo para satisfacer sus necesidades más básicas y primarias.

La atención a la diversidad forma parte del ADN y de la manera de hacer de la institución educativa, pero para concretarla y plasmarla por escrito es necesario encontrar espacios para hablar y para especificar las decisiones sobre los procedimientos y las maneras de hacer que se implementan. Este trabajo de reflexión y de toma de decisiones que se expone en un documento requiere acompañamiento y apoyo.

Por lo tanto, es importante establecer contextos de trabajo con el claustro y el equipo de apoyo para que todo el mundo se sienta comprometido con esta tarea. Este plan guía a lo largo del curso las decisiones que se toman, las actividades y las acciones que cada cual debe hacer, la secuenciación, las maneras de hacer y las herramientas que se utilizarán en cada momento.

A pesar de que el documento es importante, lo primordial es que se cree un verdadero contexto de colaboración y debate en el cual cada miembro del claustro pueda aportar su voz y experiencia para que todo el mundo se sienta representado.

<sup>59</sup> Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.

## 1. FINALIDADES DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El plan de atención a la diversidad sirve para consensuar y definir qué organización y qué funcionamiento instaure la escuela para desarrollar las actividades que debe llevar a cabo para atender las necesidades diversas de los niños y de sus familias.

En el plan de atención a la diversidad el claustro define cuáles serán los procedimientos para conocer los niños de la escuela y sus familias y para detectar los niños susceptibles de necesitar más ayuda; cómo deben actuar y qué deben hacer los diferentes miembros del centro y del EAP una vez que se han identificado los niños susceptibles de evaluación y de intervención, y cómo se hará la evaluación psicopedagógica y quién debe participar.

Cuando en el plan se desarrollan las diferentes funciones, hay que especificar qué acciones y qué itinerarios se proponen para llevarlas a cabo.

También es necesario que el equipo reflexione sobre las estrategias educativas más fundamentales para decidir la respuesta educativa personalizada que ofrece a algunos niños y familias; qué tipos de apoyos pone en marcha para ayudarlos; cómo y cuando se hace el seguimiento de estos niños, y cómo se organiza la coordinación y la colaboración con el resto de profesionales y servicios implicados.

Por otro lado, además de definir todo lo que hay que hacer en torno a un niño y/o familia susceptible de recibir apoyo, en el plan también se deben concretar qué espacios y qué momentos de reflexión y análisis de las culturas, las políticas y las prácticas se establecen para ir identificando y disminuyendo las barreras que los niños pueden encontrar para participar, crecer y aprender en la escuela o en el contexto familiar. Estas reflexiones compartidas son las que permitirán establecer los cambios y las mejoras que se deben hacer en los diferentes ámbitos educativos.

## 2. RESPONSABLES DE LA ELABORACIÓN DEL PLAN

La respuesta a la diversidad no es una cuestión que se pueda reducir al aula y a la relación del niño con su educadora o educador. Todo el personal educativo y no docente de la escuela debe participar en la elaboración y la concreción del plan de atención a la diversidad, puesto que la acción educativa es global y transversal, y tan importante es la tarea educativa que los educadores llevan a cabo con el grupo en el marco del aula como la atención y la bienvenida que reciben las familias cuando acuden a la *escola* a informarse para una posible matriculación o cuando van cada mañana a dejar su hijo o hija a la escuela.

El plan de atención a la diversidad debe implicar a todo el claustro y el personal de la escuela para tener en cuenta toda la institución y las personas que forman parte de ella. Se debe hacer de manera compartida con el equipo y con la colaboración y el apoyo del EAP. A veces, según las características del contexto social y económico del centro, también es oportuno pedir el asesoramiento a otros profesionales (trabajador social, integrador social, etc.) y a entidades de la zona que se considere que tienen cosas que decir en la respuesta y la atención a la diversidad de los niños y las familias del centro.

En este sentido, es necesario que el EAP disponga también de formación y trabajo en el propio equipo para identificar los temas básicos a los que hay que dar más apoyo y las barreras al aprendizaje y a la participación que encuentran ciertos niños y familias más vulnerables. Esta detección de las barreras para una educación inclusiva debe guiar la formación, el trabajo en los centros y la colaboración con otras instituciones educativas, de salud o sociales del entorno.

El plan debe facilitar la coordinación de todos los profesionales que intervengan en la atención a los niños. La atención integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se debe iniciar desde el mismo momento en la que esta necesidad sea identificada y se debe regir por los principios de normalización y de inclusión.

El equipo directivo, en colaboración con el equipo de apoyo, debe liderar la elaboración del plan de atención a la diversidad, en el cual debe participar todo el equipo educativo. El centro y el EAP deben decidir qué persona en concreto coordinará esta tarea y propondrá la revisión y la mejora cuando aparezcan dificultades o nuevas necesidades. El claustro y el consejo escolar deben aprobar el plan.

Esta coordinación implica:

- Proponer y acordar un calendario de reuniones.
- Definir los objetivos de las reuniones a partir del debate con el equipo.
- Preparar las reuniones de trabajo y moderarlas.
- Recoger y recordar los criterios, los referentes y los acuerdos que se van tomando.
- Procurar que quede documentación escrita de ellos.
- Revisar y hacer el seguimiento de las diferentes actuaciones para proponer la revisión y la mejora cuando se detecten problemas o disfunciones.

### 3. CONTENIDOS DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Este plan debe incluir, como mínimo, los aspectos siguientes:

- Análisis de las características del centro y de su entorno sociocultural y económico. Identificación de las fuerzas, las oportunidades, las amenazas y las dificultades en relación con la vida y la educación de los niños y de las familias. Se trata de identificar cuáles son las principales características, necesidades y dificultades de las familias que llevan sus niños a la escuela, así como las mejores estrategias o recursos para empoderarlas. Esto permitirá que el centro pueda definir y concretar los objetivos de la atención a la diversidad en relación con los niños y con las familias que acoge.
- Definición de los objetivos del plan de atención a la diversidad y los bloques que conformarán el documento. Establecimiento de las maneras y los momentos en que se hará el seguimiento, la revisión y la evaluación.
- Organización de la detección, la identificación y la valoración de las necesidades de los niños y sus familias. Definición de los itinerarios y de los agentes que deben participar en cada fase, así como en el seguimiento y la evolución de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Establecimiento de los criterios metodológicos del centro en consonancia con la atención a la diversidad y la inclusión para ofrecer un aula rica, diversificada y de calidad.
- Fijación de medidas ordinarias de apoyo y modificaciones metodológicas para adecuar las programaciones y las actividades a las necesidades de los niños que requieren algún ajustamiento y/o personalización de la respuesta educativa.
- Elaboración de un repertorio de medidas específicas de apoyo que formen parte de las buenas prácticas del centro dirigidas a determinados niños que necesitan una atención más intensiva y personalizada.
- Establecimiento de medidas extraordinarias de apoyo educativo para atender el alumnado gravemente afectado, teniendo en cuenta la recomendación de la Comisión Técnica 0-3.60
- Organización de los recursos humanos y materiales para desarrollar las medidas de atención a la diversidad establecidas. Establecimiento de los ámbitos de toma de decisiones pertinentes para asegurar la revisión, la

<sup>60</sup> En cuanto a los recursos humanos y materiales específicos necesarios para la escolarización inclusiva de estos niños, vea el *Document marc l'educació dels infants 0-3 i la necessària equitat* (apartat 5.2.B.B) <[http://www.conselldeivissa.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0\\_14429\\_1.pdf](http://www.conselldeivissa.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_14429_1.pdf)> [Consulta: 5 mayo 2021].

optimización y la actualización cuando se detecten cambios o se tenga que hacer frente a nuevas problemáticas.

- Elaboración de principios y organización de la acción tutorial y de la colaboración educativa con las familias.
- Elaboración del plan de acogida para facilitar la integración de los alumnos y las familias que se incorporan en el centro por primera vez procedentes de otros centros o acabados de llegar de otros países.<sup>61</sup>
- Seguimiento y evaluación del plan en cada curso escolar.

<sup>61</sup> Consulte el Protocolo de acogida de familias en situación de exclusión social de la EAP Menorca en el repositorio Recursos EAP: <<https://sites.google.com/view/prova1recourseap/p%C3%A0gina-principal>>.

## CAPÍTULO IV

### PREVENCIÓN, DETECCIÓN, EVALUACIÓN Y APOYO A LA ESCOLETA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Desde una perspectiva inclusiva, la prevención, la detección, la evaluación y el apoyo forman un continuo y se van alternando según el momento del proceso de personalización de la enseñanza.<sup>62</sup>

Todas estas dimensiones comparten unos mismos condicionantes:

- Tanto la calidad de las relaciones afectivas como la calidad educativa están condicionadas por la calidad afectiva de las relaciones y la riqueza ambiental.
- El equilibrio personal y la presencia consciente de los adultos son necesarios para posibilitar la escucha, la disponibilidad, la comprensión de las necesidades y el mejor ajustamiento posible de las respuestas educativas.<sup>63</sup>
- Un ambiente amable y estimulador facilita la actividad espontánea y la expresividad del niño.

Como se ha comentado, la prevención, la detección, la evaluación y el apoyo no constituyen unas etapas siempre consecutivas, sino que a menudo se alternan:

- La prevención tiene unas prioridades y unas maneras muy diferenciadas según la edad de cada niño. Las necesidades y las respuestas cambian, a veces, en pocas semanas. Por eso, cada momento evolutivo exige un planteamiento singular de la prevención.
- La detección constituye una actitud de observación permanente. Cuanto más pequeño es el niño con más rapidez aparecen nuevos referentes que nos informan del camino que toma su estructura psíquica, porque sus estructuras biológicas y sus estructuras psíquicas se transforman muy rápidamente en estas primeras edades. La exteriorización de estas estructuras y competencias psíquicas adopta formas muy diversas según cada contexto y momento evolutivo en estos tres primeros años.
- La estructura psíquica del niño va adquiriendo complejidad a la vez que incorpora funciones, y es en este proceso de los primeros años que el niño se convierte en un sujeto singular.
- La evaluación y la implementación de las medidas de apoyo, en estas edades, no van siempre una detrás de la otra porque la evaluación

<sup>62</sup> Vea el punto 10 del capítulo II de este bloque.

<sup>63</sup> Como decía Spitz, el principal recurso que tiene un bebé para desarrollarse es otro ser humano que lo sostenga y lo organice (SPITZ, R. *El primero año de vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996).

a menudo tiene como referencia la respuesta a la modificación de aspectos del cuidado y las relaciones con el niño.

- Además, en todas estas dimensiones<sup>64</sup> hay que mantener una estrecha cooperación entre el profesorado del centro, los profesionales del EAP y la familia.

También es necesaria la colaboración en el trabajo en red con el fin de garantizar un modelo de intervención global. El equipo debe establecer sistemas de coordinación externa con los servicios que tienen relación con la infancia como:

- a) Los servicios de la Consejería de Educación y Formación Profesional: Departamento de Inspección Educativa, Servicio de Atención a la Diversidad y Servicio de Formación del Profesorado.
- b) Los actores del sistema de salud, como pediatría, especialistas en otorrinolaringología, audiología, fisioterapia, etc. Siempre es necesario el intercambio de información y de opiniones.
  - Dan buenos resultados tanto los planes de prevención como los protocolos de control de la infancia, especialmente si incorporan protocolos de salud mental.
  - El sistema de salud suele tener informaciones que son necesarias para comprender mejor las problemáticas que se detectan en los niños.
  - La perspectiva y los conocimientos pediátricos aportan elementos necesarios para el diagnóstico y las exploraciones, que son decisivas, por ejemplo, en el caso de los déficits auditivos y visuales.
  - La coordinación con los servicios de salud mental infantil debe ser un hecho habitual y periódico, especialmente con el Centro Coordinador de Atención Primaria por el Desarrollo Infantil (CAPDI) y el Equipo de Evaluación de las Dificultades de Socialización y Comunicación (EADISOC)
- c) Los servicios sociales públicos, como por ejemplo los servicios de infancia y familia municipales, los servicios sociales de atención primaria, la Oficina Balear de la Infancia y la Adolescencia, los servicios de ONG (Cáritas, Cruz Roja, etc.), así como otros servicios específicos del ámbito social.

Es necesario mantener un CONTACTO ESTABLE CON LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA porque muchas familias también tienen dificultades derivadas de su situación de vulnerabilidad social. En muchos de estos casos su situación de pobreza se agrava por el hecho de tener niños pequeños que, además, son las principales víctimas de la falta de recursos y de los factores de exclusión que los acompañan.

<sup>64</sup> Prevención, detección, evaluación y apoyo.

Por todo ello:

- Es necesario establecer procedimientos que eviten que las familias tengan que ir y venir entre servicios educativos y los servicios sociales.
- Algunos centros hacen encuentros periódicos entre el equipo de apoyo de la escuela y los profesionales de los servicios que atienden a las familias con niños escolarizados.
- Incluso algunos profesionales de los servicios sociales atienden a las familias utilizando los espacios de la escoleta, de forma que así normalizan estos encuentros, especialmente en el primer encuentro o cuando es el centro que deriva el niño.
- Es necesario fijar criterios comunes en el acompañamiento de las familias con niños pequeños para evitar desorientaciones, para no duplicar intervenciones que no ayudan y para la necesaria eficiencia de los recursos.

También se debe establecer una relación estable y una acción coordinada con los servicios sociales especializados, como por ejemplo los servicios de protección de los menores, los servicios asesores de la mujer, los servicios vinculados a las drogodependencias y otros servicios del territorio.

d) Otros servicios de atención temprana dependientes de la Dirección General de Dependencia (UDIAP y SEDIAP).

La Consejería de Asuntos Sociales y Cooperación tiene concertados los servicios de atención temprana para atender a los niños de cero a seis años con trastornos en el desarrollo o con riesgo de sufrirlos.

Es imprescindible mantener canales permanentes de colaboración y de traspaso de información teniendo en cuenta lo que establece la normativa.<sup>65, 66</sup>

Puede ayudar a este propósito el hecho de tener establecidos unos protocolos de comunicación y encuentros periódicos.

## 1. LA PREVENCIÓN EN LA ESCOLETA

La literatura académica prevé tres niveles de prevención:

- La prevención primaria, para evitar que se den condiciones favorables a la aparición de dificultades y trastornos en el desarrollo.

<sup>65</sup> Decreto 85/2010, de 25 de junio, por el cual se regula la red pública y concertada de atención temprana en el ámbito de los servicios sociales de las Illes Balears, y la Ley 9/2019, de 19 de febrero, de la atención y los derechos de la infancia y la adolescencia de las Illes Balears.

<sup>66</sup> Vea el anexo 2 del capítulo IV.

- La detección y el diagnóstico tan pronto como sea posible para evitar la consolidación de las dificultades (prevención secundaria).
- Las medidas de acompañamiento y las respuestas educativas adecuadas vinculadas a las necesidades específicas de apoyo educativo (NESE) centradas en superar o minimizar las consecuencias de las necesidades específicas de apoyo educativo (prevención terciaria).

La prevención de los trastornos en el desarrollo infantil tiene el objetivo de evitar las condiciones que pueden llevar a la aparición de deficiencias o trastornos.<sup>67</sup> Estas medidas tienen un carácter universal.

La prevención primaria que corresponde al sistema educativo tiene que ver, sobre todo y entre otros, con las acciones siguientes:

1. Garantizar la calidad de funcionamiento de la *escoleta* en todos los procesos, las dimensiones y las funciones.
2. Ocuparse de la acogida de las familias y de los niños.
3. Promover la equidad en el acceso y la atención continuada.
4. Favorecer el empoderamiento educativo de las familias.<sup>68</sup>
5. Garantizar la participación activa y democrática de todos los miembros de la comunidad educativa.
6. Garantizar la igualdad de género en todos sus ámbitos.
7. Promover las actividades familiares de ocio sano.<sup>69</sup>
8. Cuidar la subjetividad del profesorado.<sup>70</sup>

En el esquema conceptual de este modelo pedagógico de los EAP también son medidas de prevención las medidas de apoyo en la dimensión cultural y política cuando se habla de la atención a la diversidad inclusiva.<sup>71</sup> También tienen un carácter preventivo las medidas especificadas en el capítulo II de este mismo documento.

Hay que remarcar que la prevención primaria en la primera infancia corresponde también a los servicios de salud, a los servicios sociales,<sup>72</sup> a medio ambiente y urbanismo, a trabajo, etc.

<sup>67</sup> FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA. *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad. Documentos 55/2005. <[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/807\\_d\\_LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/807_d_LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf)> [Consulta: 5 mayo 2021].

<sup>68</sup> Vea el bloque B de este documento y los capítulos IV y V del *Document marc. L'educació dels infants de 0-3 anys i la necessària equitat* <[http://www.conselldeivissa.es/portals/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0\\_14429\\_1.pdf](http://www.conselldeivissa.es/portals/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_14429_1.pdf)> [Consulta: 5 mayo 2021].

<sup>69</sup> *Document marc...*, p. 126 -129.

<sup>70</sup> PASCUAL-LEONE, Á.; FERNÁNDEZ IBÁÑEZ, Á.; BARTRES-FAZ, D. *El cerebro que cura*. Barcelona: Ed Plataforma Actual, 2019.

<sup>71</sup> Vea el punto 2 del capítulo I de este bloque.

<sup>72</sup> Plan Integral de Atención Temprana de las Illes Balears, aprobado por el Consejo de Gobierno de las Illes Balears en la sesión del 2 de julio de 2010.

Una buena oportunidad para la eficiencia de las energías implicadas es el cuidado de las redes locales, de conformidad con lo que dicen Mireia Civis y Jordi Longàs.<sup>73</sup> Por eso, cuando la realidad propone retos imprevistos, es una buena ocasión para plantearse que los EAP y las *escoles* participen en redes de corresponsabilidad educativa<sup>74</sup> con otras escuelas y otros servicios dirigidos a la infancia, como servicios sociales, servicios de ocio sano, pediatría, etc.

La complejidad intrínseca de cada uno de los fenómenos que inciden en la educación de los niños no se puede reducir a una sola acción o agente, y la naturaleza compleja de los retos tiene que ver con su carácter comunitario. Para poder atender esta complejidad, las respuestas deben ser comunitarias y, en la actividad escolar, se deben basar en la transdisciplinariedad.

Estas redes permiten conectar a los actores sociales, desde su especificidad y sus posibilidades, para contribuir al éxito de la atención educativa desde el principio de equidad.

---

<sup>73</sup> LONGÀS, J.; CIVIS, M. «Xarxes de corresponsabilitat educativa: un ou repte per a la governança del sistema educatiu». En: *Reptes de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2019.

<sup>74</sup> Ibídem nota anterior: «Entendido como el compromiso de todos los actores sociales, desde su especificidad y posibilidades, para contribuir al éxito de la educación desde el principio de equidad. La mirada comunitaria permite dar un paso cualitativamente diferente y muy valioso respecto de las conexiones escuela-territorio más frecuentes. La corresponsabilidad educativa nos abre al reto de conseguir que aquellos agentes que no tienen ni vocación ni conciencia educativa puedan llegar a considerar que tienen algo que decir o que hacer».

## 2. LA DETECCIÓN TEMPRANA

### 2.1 Objetivos de la detección temprana

La justificación fundamental de la atención temprana reside justamente en la capacidad de detección temprana de los niños en situación de riesgo y especialmente cuando se dan los primeros indicios de dificultades evolutivas. Ha costado decenios dejar de lado la idea de que hay que esperar a ver cómo evoluciona.

Las dificultades y los trastornos en el desarrollo deben considerarse como una desviación significativa del *curso* del desarrollo a consecuencia de acontecimientos de salud o de relación que comprometen la evolución biológica, psicológica o social. Algunos retrasos en el desarrollo pueden compensarse o neutralizarse de manera espontánea o con una intervención temprana cuidadosa.

Estas dificultades pueden tener ORIGEN ORGÁNICO, NEUROLÓGICO, AMBIENTAL O RELACIONAL y pueden incidir en el desarrollo del niño. A continuación, se mencionan algunas de las más habituales:

- a) Alteraciones orgánicas y neurológicas del niño. Muchas de estas alteraciones pueden ser resueltas con un diagnóstico médico adecuado; los efectos secundarios de otras son limitados si hay unas medidas médicas adecuadas.
- b) Prematuridad. Un 8 % de los niños de nuestro país son prematuros. Aun así, la prematuridad se tiene poco en cuenta en los entornos de la educación infantil. Hay que conocer y comprender las situaciones que han vivido los niños y las familias. Hay que entender qué sucede cuando un bebé nace prematuro para poder acompañar al niño y a la familia.<sup>75</sup>
- c) Episodios graves vividos por el niño con poca o ninguna protección afectiva, como determinadas circunstancias perinatales sin un acompañamiento necesario, por ejemplo, ingresos hospitalarios que el niño ha vivido de forma agresiva, accidentes, etc.
- d) Dificultades de los adultos cuidadores como consecuencia de dificultades surgidas de su propia biografía, por creencias inadecuadas en relación con la crianza, por trastornos emocionales secundarios al embarazo o al parto que han sido mal gestionados, por una excesiva soledad de la familia, por dificultades en la salud mental de alguno de los progenitores, por contingencias surgidas que han desequilibrado la crianza, por dificultades de la escuela o del tutor o tutora, etc.

<sup>75</sup> TARRAGÓ, R. [ed.]. *Vivir la prematuridad*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2020.

- e) Factores de estrés o dificultades sociales que pueden hipotecar los recursos de la familia y generar una situación de adversidad habitual (pobreza, problemas de vivienda, exclusión social, etc.).
- f) Dificultades de adaptación del niño a la *escoleta*, que pueden ser por sí mismas un indicador en el que hay que fijarse. Pueden tener que ver tanto con el funcionamiento de la escuela como con situaciones vinculadas al contexto familiar. En cualquier caso, es esencial dedicarle atención, dado que las consecuencias de experimentar esta sensación de riesgo pueden afectar la seguridad afectiva del niño y dificultar su desarrollo.

Las dificultades debidas a una crianza inadecuada y buena parte de las dificultades mentales de los primeros años se pueden resolver con PROCESOS CORTOS DE ACOMPAÑAMIENTO a la familia y ajustando las respuestas educativas de la escuela a las necesidades del niño. Desde la perspectiva profesional, hace falta lucidez en la comprensión del escenario de crianza, capacidad empática y prontitud en la ayuda. En síntesis, la función de los EAP y de la escuela se fundamenta en la necesidad de llegar a tiempo.

Una PREVENCIÓN ADECUADA y la necesaria detección a menudo consiguen anticiparse y resolver con cierta facilidad problemáticas que podrían volverse graves. Esto requiere que el entorno escolar tenga la necesaria calidad y que esta calidad incluya el acompañamiento a las familias con una actitud de colaboración. La mayoría de trabas en el desarrollo se pueden resolver en unas cuantas semanas. Al contrario, si con respuestas muy sencillas no se consigue superar estas pequeñas trabas, se genera desaliento y desorientación en el niño y sobre todo en la familia, lo cual puede llegar a provocar dinámicas educativas familiares desordenadas o confusas. Hay que tener en cuenta que muchas familias parten de cero en cuanto a criterios educativos y a menudo en su relato familiar no hay una *mochila* de buenas prácticas educativas.

La detección en los primeros años NO PUEDE BASARSE SOLO EN LA GRAVEDAD APARENTE de la sintomatología, porque problemáticas leves y problemáticas graves a menudo tienen inicialmente sintomatología parecida. Si esperamos a tener una diagnosis clara para organizar el acompañamiento, llegaremos tarde a evitar algunas dificultades graves que se pueden generar si no existe este acompañamiento inicial.

En la detección y la evaluación, es necesario siempre prestar atención a los PROCESOS PRENATALES Y PERINATALES, dado que en estas primeras edades las dificultades de crianza y de sostenimiento emocional del bebé son trascendentales para su función estructurante y pueden llegar a paralizar o desorganizar las fuerzas de la maduración.

En cualquier proceso de prevención, detección, evaluación y apoyo, hay que tener en cuenta los FACTORES DE RIESGO<sup>76</sup> y los de RESILIENCIA que pueden haber incidido o estar incidiendo en el desarrollo, dado que las previsiones que se deben hacer, aunque se trate de dificultades pequeñas, pueden resolverse fácilmente si el entorno es resiliente y dispone de recursos personales; en cambio, hay riesgo de colapsar el desarrollo si son una coetilla a una realidad en la cual ya hay otras fuentes de sufrimiento.<sup>77</sup>

### 2.2 Organización de la detección

La prevención y la detección en la *escoleta* exigen la implicación de todas las personas del centro en un proceso que se inicia en el momento de dar y recibir información para el proceso de admisión. Las actuaciones que hay que llevar a cabo deben estar planificadas y recogidas en el plan y los protocolos de detección del centro.

Por ejemplo, hay familias que, si no cuentan con acompañamiento antes de la matrícula, tienen dificultades para formalizar el proceso de admisión al centro; otras viven con tanta vulnerabilidad las dificultades de su niño que reaccionan rehusando la escuela ante cualquier señal que interpreten como un obstáculo; otras abandonan el proceso de escolarización si perciben cualquier indicio de posible desprotección, etc.

La pluralidad de factores que condicionan el desarrollo sano exige que en el conjunto del centro y en el EAP haya la conciencia y los conocimientos suficientes para comprender a todas las familias y niños y responderles adecuadamente, muy especialmente si se encuentran en situaciones de riesgo.

Es necesario que esta conciencia y estos conocimientos estén activados en una organización que se actualice cada curso. Periódicamente, hay que detectar las necesidades de formación y documentación y tomar medidas al respecto.

#### a) Ajustamientos organizativos

Al poco de haber empezado el curso, es posible ir ampliando variables en la organización del grupo para facilitar el ajustamiento de las situaciones de aprendizaje: prever desdoblamientos para poder personalizar más el acompañamiento, ya sea en el habla, en la conquista del movimiento y de las competencias motrices, en las competencias más cognitivas, en la dimensión emocional, etc.<sup>78</sup>

<sup>76</sup> Vea los factores de riesgo en el apartado de evaluación de este capítulo.

<sup>77</sup> Ídem.

<sup>78</sup> Vea los criterios para recoger y analizar la información en el apartado de evaluación de este capítulo.

De hecho, hay previsiones de materiales, desdoblamientos, rutinas, etc. que ya se pueden anticipar a comienzo de curso cuando se tiene un primer conocimiento de muchos de los niños y las necesidades habituales que pueden presentar.

### b) Observación de la actividad espontánea

Las observaciones participantes,<sup>79</sup> especialmente en contextos de pequeños grupos, facilitan la escucha y las respuestas educativas personalizadas. De este modo se pueden observar con facilidad las competencias y las dificultades de cada niño, el tipo de respuestas educativas que se ajustan mejor a sus necesidades, la identificación de la tipología y la posible etiología de sus dificultades y también ya se pueden elegir los ajustamientos que más lo favorecen.

Esta observación consciente del tutor o tutora en las dinámicas espontáneas debe contar con el acompañamiento del EAP, especialmente en el análisis de las observaciones. Los profesionales del EAP le ayudan, por ejemplo, a interpretar lo que son necesidades generalizadas en el grupo y los signos de alarma para tomar conjuntamente decisiones respecto a la organización del grupo y las prioridades educativas, para ajustar mejor las respuestas educativas. En este proceso de análisis, hay que decidir qué niños presentan indicadores que hacen necesaria un análisis más cuidadoso y adaptaciones de las respuestas educativas más ajustadas.

A partir de este primer análisis, acompañada de la información que aporta la familia, la identificación de factores de riesgo que pueden estar incidiendo y la información aportada por servicios externos, es posible concluir una hipótesis inicial fundamentada que ayude a planificar adecuadamente el conjunto de medidas que hay que tomar.

### c) Indicadores, escaleras, criterios y protocolos

El hecho de disponer de indicadores, inventarios, cuestionarios, escalas o protocolos facilitará a la tutora o tutor ordenar su observación. Hay de muchos tipos, que priorizan dimensiones diferentes y criterios diversos, pero es necesario que el material esté basado en evidencias que los validen.<sup>80</sup>

<sup>79</sup> Observación participante: cuando quien observa forma parte del proceso, como es el caso de los maestros o de los miembros del EAP, que son activos en la relación. En general, se considera la estrategia más eficiente para extraer datos de calidad en entornos educativos.

<sup>80</sup> Consulte el repositorio Recursos EAP: <<https://sites.google.com/view/prova1recursoseap/p%C3%A0gina-principal>>.

Todos estos recursos exigen una preparación previa, algunos incluso una formación, y siempre un contraste con otros profesionales respecto a cómo usarlos, para estar seguros de que se utilizan adecuadamente y que se hace una interpretación correcta de los datos.

Es importante elegir el instrumento que se utiliza según el objetivo concreto que se pretende evaluar. Conviene tener en cuenta los aspectos siguientes:

- Repasar los parámetros y los referentes, tanto del desarrollo según la edad como de los indicadores de las estructuras afectivas y las competencias expresivas, y ajustar la observación de las dificultades.
- Tomar en consideración la información de la que dispone la escuela y buscar información de otros servicios externos.
- Identificar, si es el caso, algún aspecto de especial atención que haya que considerar en el proceso de detección.
- Comprobar que los criterios y las herramientas son ajustados a todas las edades de los niños de la escoleta.
- Sobre todo, garantizar la detección de maltratos y de todo tipo de violencia que pueda afectar a los niños y a las familias, que estamos obligados a notificar.<sup>81</sup>

### d) Diálogo con las familias<sup>82</sup>

A lo largo de todo el proceso de acompañamiento, todas estas observaciones y ayudas se deben complementar siempre con conversaciones con las familias para buscar elementos que faciliten la percepción de la realidad por parte de todo el mundo, así como poder valorar cuáles son las ayudas más oportunas.

Para hacer posible estas conversaciones con las familias, hay que tener un buen bagaje de recursos profesionales. Hay que utilizar dinámicas de diferentes tipos porque no a todas las familias les ayuda la misma estrategia ni el mismo posicionamiento por parte del entrevistador. En algunos casos, convendrá fijar entrevistas con cierta frecuencia y prever la disponibilidad de tiempo y las condiciones adecuadas tanto para el miembro del EAP como para la tutora o el tutor.<sup>83</sup>

<sup>81</sup> GOBIERNO DE LAS ILLES BALEARS. CONSEJERÍA DE ASUNTOS SOCIALES, PROMOCIÓN E INMIGRACIÓN. *Guia per a la detecció i notificació del maltractament infantil. Actuacions davant el maltractament des de l'àmbit educatiu.* <[https://www.caib.es/sites/rumi/ca/ambit\\_educatiu-33725/archivopub.do?ctrl=MCRST1685ZI97812&id=97812](https://www.caib.es/sites/rumi/ca/ambit_educatiu-33725/archivopub.do?ctrl=MCRST1685ZI97812&id=97812)> [Consulta: 5 mayo 2021].

<sup>82</sup> Artículo 74.2 de la LOE-LOMLOE: «En este proceso [de identificación y valoración de las necesidades educativas especiales] tienen que ser escuchados e informados preceptivamente los padres, madres o tutores legales del alumnado».

## 2.3 Momentos clave de la detección. Temporalización

Corresponde a los profesionales del EAP el liderazgo de este proceso en el seno del equipo de apoyo del centro y hacer una planificación desde el comienzo de curso que prevea las actuaciones siguientes.<sup>84</sup>

### 2.3.1 En los días previos al inicio de la escolarización de los niños

En los días previos a la entrada de los niños, conviene planificar una conversación tranquila con cada tutor y tutora para tratar de los temas siguientes:

- Tomar conciencia de la oportunidad que ofrecen las primeras entrevistas con las familias y ayudar a prepararlas.
- Identificar a los niños con factores de riesgo social y cultural, biológico, familiar, etc.
- Hacer un análisis de la composición del grupo en cuanto a las circunstancias familiares y la situación de cada niño, para prever desde el primer momento algunas medidas organizativas y de acogida.
- Respecto a los niños que llegan detectados por otros servicios o en el propio centro en el proceso de admisión, hay que prever medidas de apoyo tanto en cuanto a las políticas y la organización como en cuanto a las prácticas. El contacto con otros profesionales y sobre todo el diálogo con la familia en la fase previa a la apertura del centro son esenciales para posibilitar una acogida adecuada basada en previsiones fundamentadas.

### 2.3.2 Septiembre (o a final del curso anterior)

- a) Analizar, por parte del claustro y el equipo de apoyo, las dificultades y los éxitos de los cursos anteriores en cuanto a la detección, la evaluación y las diferentes medidas de apoyo utilizadas.
- b) Tomar acuerdos sobre las condiciones (organización del grupo, desdoblamientos, etc.) que favorecen la observación consciente y la oportunidad de ofrecer las primeras respuestas educativas personalizadas (desdoblamientos, experimentación, etc.).
- c) Tomar acuerdos sobre las medidas de atención a la diversidad necesarias desde los primeros días teniendo en cuenta la detección y el conocimiento que se tiene de algunos niños y de sus familias desde el curso anterior o durante el proceso de admisión.
- d) Hacer un calendario del proceso de detección para garantizar que, en cualquier caso, a final de noviembre está hecho todo el proceso

<sup>84</sup> Consulte el repositorio Recursos EAP: <<https://sites.google.com/view/prova1recursoseap/p%C3%A0gina-principal>> [Consulta: 5 mayo 2021].

de identificación de los niños y las familias que parece que necesitan respuestas educativas o acompañamiento. La detección de dificultades debe incluir también la detección de dificultades significadas que puedan afectar a las familias aunque parezca que el niño no se resiente. Esta detección se fundamentará en el contacto diario y, si hace falta, en alguna entrevista.

- e) Distribuir tareas entre todos los miembros del claustro y los del EAP para garantizar que cada grupo de niños recibe dos *miradas* (tutor/a y +1; tutor/a y miembro del EAP, etc.).
- f) Cuando se decida que es necesario, hacer una evaluación de determinados niños y establecer acuerdos sobre quién y cómo la hará y cuándo, teniendo en cuenta las necesidades de la familia.
- g) Continuar haciendo el acompañamiento a las familias<sup>85</sup> del curso anterior e iniciarlo con las nuevas familias que lo necesitan.

### 2.3.3 Periodo de octubre-noviembre

- h) Desde comienzos de octubre, llevar a cabo los procesos de detección acordados y analizar las observaciones, tanto las relativas al grupo como las de cada niño.
- i) Promover y facilitar la participación de las familias en el proceso de detección.
- j) Hacer una evaluación psicopedagógica cuando sea necesaria porque haya indicios fundamentados de necesidades de apoyo específico.

### 2.3.4 Diciembre

- k) Tomar decisiones organizativas y estratégicas para garantizar la personalización de las respuestas educativas necesarias relativas a cada *escoleta* y al sector.

### 2.3.5 Periodo de enero-marzo (segundo trimestre)

- l) Analizar de manera continuada la evolución de la atención a la diversidad en el centro, tanto de los niños y familias ya identificados como de los nuevos que surjan. Ir aplicando los ajustamientos necesarios de las diferentes medidas de atención a la diversidad según cuál sea el análisis y planificar una complementariedad adecuada con los servicios externos que puedan acompañar a las familias y los niños.
- m) Siempre, hacer *una ronda* de detección poco tiempo después de haber empezado el segundo trimestre para identificar las necesidades

<sup>85</sup> Vea el bloque B.

educativas específicas que quizás todavía no reciben las respuestas adecuadas.

- n) Prever permanencias en primer ciclo: ¿Es oportuna para el niño? ¿Qué piensa la familia? ¿Hay disponibilidad del centro? ¿Hay disponibilidad de recursos? Tramitación.

### *2.3.6 Periodo abril-julio (tercer trimestre)*

- o) Acompañar a las familias en la elección de centro y en la transición. Facilitar información al nuevo centro.
- p) Planificar la detección de posibles dificultades de la familia —económicas, culturales o de otro tipo— y dificultades evolutivas durante el proceso de admisión y matrícula para el curso siguiente:
- Previsión de posibles acompañamientos, si es el caso, durante este proceso de acogida antes de empezar el curso siguiente.
  - Previsión de necesidades de medidas de acceso y de apoyo intensivo para el curso siguiente.

## **2.4 Algunas particularidades según las edades de los niños**

### *2.4.1 Significación de los procesos prenatales y perinatales*

Es necesario que el profesorado que está en relación directa con el niño y los miembros del EAP conozcan los rasgos fundamentales de las circunstancias prenatales y perinatales, por las consecuencias que tienen en las actitudes en la crianza y por cómo pueden condicionar los sutiles procesos de establecimiento del vínculo.

En cuanto al periodo prenatal, hay dificultades que tienen que ver con este momento que habitualmente son detectadas por los servicios médicos; estas son ampliamente diagnosticadas y tratadas desde el punto de vista médico, pero no tanto en la dimensión de apoyo emocional a la familia.

Aun así, en este periodo se dan también dificultades que tienen el origen en factores de estrés social, como exclusión social (situaciones de pobreza, pertenencia a algunas minorías culturales y/o sociales, etc.), problemas laborales, de vivienda, etc., o bien tienen el origen en factores de estrés personales, como dificultades de fertilidad que requieren intervención externa, violencia doméstica, embarazo de adolescentes, dificultades de salud mental, problemáticas graves de pareja, abortos anteriores o muertos perinatales, discapacidad de algún progenitor, etc.

Es frecuente que el tránsito por factores de riesgo social y/o emocional comporte dificultades de diferente tipología en la crianza, tanto en los progenitores como en el niño; es posible también que puedan ocasionar sintomatología de tipo psicossomático en el niño desde muy temprano. En el análisis de los posibles condicionantes, se deben considerar los factores de riesgo que afectan la novela familiar y, por lo tanto, el desarrollo del niño.<sup>86</sup>

En el periodo perinatal, en las unidades de neonatos cada vez se cuidan más los aspectos emocionales de la madre y del niño, sobre todo de los niños prematuros y con bajo peso. Aun así, los factores de estrés que acompañan el proceso suelen repercutir también en la relación de pareja porque suponen un plus a lo que ya supone el nacimiento de un niño.

En el primer año de vida, el riesgo psicossocial (situación de riesgo de exclusión social, ausencia de algún progenitor, situaciones familiares de estrés grave, sentimiento de impotencia unido a la soledad en la crianza, etc.) es uno de los factores que favorecen la aparición de dificultades emocionales y que pueden acabar condicionando la aparición de trastornos psicopatológicos antes de cumplir 6 años. Un criterio básico para la detección desde el primer año de vida es la detección de familias en riesgo de exclusión para apoyarlas y facilitar la resiliencia que necesitan.

Las familias necesitan sentirse competentes para afrontar las transformaciones que suponen la maternidad y la paternidad, situarse en una dinámica de parentalidad positiva, tener a alguien para sostenerse y disponer de herramientas para entender las situaciones y dar una respuesta. Cada padre y cada madre lleva su propia *mochila* con todo tipo de saberes y experiencias. A menudo no se es consciente de este bagaje. La comunidad educativa de la *escoleta* es un contexto en el cual cada familia puede encontrar referentes para fortalecer sus propios recursos, para enriquecer su relación familiar y también para tener la oportunidad de modificar los que puedan hipotecar la estimación sana a sus niños.<sup>87</sup> La *escoleta* tiene un papel decisivo.

### 2.4.2 La detección en relación con los niños en el primero y segundo año de vida

Durante los dos primeros años de vida se produce una transformación muy acelerada de todas las estructuras. El niño es tan frágil físicamente y psíquicamente, la construcción del vínculo es tan sutil y los requerimientos

<sup>86</sup> Díez, C.; PALAU, P. [coordinadores]. *Los trastornos infantiles. Guía de acompañamiento familiar y profesional*. Barcelona: Ed. Graó, 2013.

<sup>87</sup> Vea el bloque B y el capítulo V del *Document marc. L'educació dels infants de 0-3 anys i la necessària equitat*. <[http://www.conselldeivissa.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0\\_14429\\_1.pdf](http://www.conselldeivissa.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_14429_1.pdf)> [Consulta: 5 mayo 2021].

de su crianza evolucionan tanto en tan poco tiempo, que es necesario mantener una observación consciente de su desarrollo de forma continua. Es esencial estar atentos al hecho de que en esta transformación acelerada aparezcan cuando corresponda las diversas competencias que corresponden en cada momento sin confiar siempre que con el tiempo se resolverán estos retrasos.

Esta atención debe incluir las vivencias familiares de la crianza porque el entendimiento entre el adulto y el niño no siempre es fácil. Existe el riesgo frecuente de la desorientación y la angustia si los padres y/o las madres no cuentan con apoyo<sup>88</sup> para tener información y poder reflexionar alrededor de sus funciones parentales. Además, cualquier factor de riesgo añadido referido a temas socioeconómicos, culturales, de salud, de desavenencias familiares, etc., puede acabar provocando situaciones muy difíciles tanto para los mayores como para los pequeños. En estos primeros años se configuran los roles de parentalidad, y cualquier entorpecimiento por causas internas o externas puede ser causa de serias dificultades o colapsos.

Es muy conveniente y útil para el tutor o tutora y para el profesional del EAP hacer una *parada* cada cuatro o cinco semanas para analizar la situación del grupo y de cada niño. El empoderamiento de los tutores de los grupos de los dos primeros años de vida es esencial en cuanto a la detección, tanto de las dificultades evolutivas y emocionales de los niños como de las dificultades familiares. El profesional del EAP debe ser muy consciente de estas necesidades.

### *2.4.3 La detección en relación con los niños en el tercer año de vida*

Muchos niños de este grupo ya han sido escolarizados en el centro el curso anterior y, por lo tanto, se tiene un conocimiento amplio de ellos. En circunstancias normales, entre cuatro y seis semanas desde el inicio del curso son suficientes para que el tutor o tutora, si dispone del asesoramiento oportuno, tenga conciencia, en los aspectos centrales, de las competencias y dificultades en el desarrollo de cada uno de los niños.

Es necesario tomar en consideración indicadores de competencias más allá de las habituales escalas evolutivas sobre la motricidad, el lenguaje, la autonomía, etc., y prestar atención a otras competencias,<sup>89</sup> como las que hacen referencia a los aspectos siguientes:

- La socialización, porque será determinante en la construcción de aprendizajes en entornos compartidos a partir de la mitad del segundo

<sup>88</sup> Familia extensa, red de amigos, etc.

<sup>89</sup> Vea el anexo 1 del capítulo IV.

año de vida y muy intensamente a lo largo del tercer año de vida y siguientes.

- La maduración en la construcción de la imagen de un mismo.<sup>90</sup>
- Los parámetros de análisis del juego simbólico.
- La capacidad o las dificultades para vivir y expresar las emociones de miedo, deseo, dolor, etc.

#### 2.4.4 La detección en relación con los niños de segundo ciclo de educación infantil

Hay que señalar que todo lo que se ha dicho hasta ahora sobre la detección y la evaluación del alumnado es del todo válido en este apartado referido a los niños de tres a seis años.

La detección de las necesidades específicas de apoyo educativo de los niños en estas edades a veces se centra excesivamente en el aprendizaje de los objetivos curriculares y se deja de lado la necesidad de equilibrio y de bienestar personal. Hay que hacer un esfuerzo para que no sea así.

El SEGUNDO CICLO de educación infantil incluye a niños en MOMENTOS EVOLUTIVOS MUY DIFERENTES en todas las dimensiones del crecimiento: motricidad, gestión autónoma de sus necesidades, dimensión comunicativa y usos del lenguaje hablado, capacidades afectivas y sociales, capacidades cognitivas de toda clase, conciencia ética y moral, etc.

#### Quando la educación infantil 4 es la primera escolarización

Al empezar el segundo ciclo, hay niños que se encuentran en un auténtico proceso de socialización entre iguales y otros que afrontan la primera separación de la familia y la primera experiencia de vida en un grupo de iguales.

Los tutores deben estar atentos y tener criterios muy claros para discernir si las dificultades que pueden presentar algunos niños derivan del cambio de vida de un escenario familiar a un nuevo escenario, con lo que implica la separación de los progenitores y una nueva vida inmersa en un contexto muy nuevo para ellos, quizás por el idioma, quizás por los valores y las exigencias, quizás por la necesidad de un vínculo seguro, quizás por los códigos y significados en la interacción o en los conflictos, etc.

Para un niño, la falta de escolarización en el primer ciclo no tiene porqué significar un empobrecimiento de su experiencia de vida. Aun así, es cierto que hay niños que en sus hogares y en sus entornos sociales no han disfrutado de las oportunidades necesarias para un desarrollo lo bastante sano y estimulante.

<sup>90</sup> Ídem.

En el proceso de acogida de la familia, que debe incluir entrevistas, es necesario detectar indicadores de estas situaciones para poder entender y atender a los niños desde el primer momento.

### Necesidades versus detección

Como hemos señalado en los puntos anteriores, la detección siempre fundamentada en la escucha de los niños y de las familias<sup>91</sup> se puede plantear con varias estrategias relacionadas con parámetros evolutivos, el grado de satisfacción de las necesidades de los niños,<sup>92</sup> la construcción de competencias, etc. De hecho, difícilmente ninguna estrategia y ningún esquema de análisis es suficiente para detectar y comprender todas las circunstancias que generan sufrimiento o necesidades educativas de apoyo específico.

### Dificultades en el aprendizaje

En estas edades se hacen más evidentes algunas dificultades en los aprendizajes que a menudo se atribuyen a cuestiones actitudinales, como por ejemplo el desinterés o la falta de atención. Aun así, pueden ser síntomas de obstáculos más estructurales que ya estaban presentes con anterioridad pero que quedaban encubiertos por diferentes motivos.

Por ejemplo, las dificultades emocionales no resueltas tienen consecuencias que pueden ir aumentando. Los escenarios que inicialmente se identifican como una simple sobreprotección, a veces en estas edades pueden derivar en estructuras afectivas con serias dificultades para una socialización positiva.

Los retrasos en la construcción del lenguaje hablado que no eran solo debidos a déficits en la estimulación pueden derivar en escenarios que comprometen la disponibilidad a la comunicación y, por lo tanto, hipotecan las dinámicas de aprendizaje.

Demasiadas veces sucede que el niño debe afrontar dificultades que los docentes no pueden ver. Entonces entran en un estado de confusión porque no llegan a entender qué deben hacer para que las cosas les salgan bien, adoptan dinámicas erráticas, se desaniman y viven como si algunos retos del aprendizaje fueran amenazas.

En definitiva, hay que analizar cuidadosamente la novela del niño, las evaluaciones y las observaciones hechas en el entorno escolar, para

<sup>91</sup> Vea el punto 9 del capítulo II de este bloque.

<sup>92</sup> «Taxonomía de las necesidades básicas en la infancia», *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. 136, de 18 de julio de 2017. <[https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/balora/es\\_doc/adjuntos/TAXONOMIA\\_ES.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/balora/es_doc/adjuntos/TAXONOMIA_ES.pdf)> [Consulta: 5 mayo 2021].

garantizar que se discriminan de manera acertada las pequeñas dificultades o retrasos de los cuadros más significativos que han podido pasar desapercibidos, como la dislexia, los trastornos emocionales y comunicativos y los déficits sensoriales ligeros.

Es imprescindible una buena praxis de la evaluación por discernir con solvencia unos y otros sin retrasar el ajustamiento de las respuestas educativas adecuadas. Nada que la formación cuidadosa y la supervisión constando no puedan facilitar.

## 2.5 Algunas particularidades ligadas a las situaciones de vulnerabilidad y pobreza<sup>93</sup>

La protección de los niños de los efectos de la pobreza debe estar presente en el discurso pedagógico puesto que a menudo la pobreza tiene sobre todo cara de niño. La UNICEF <sup>94</sup> alerta de que uno de cada tres niños de las Balears vive bajo el umbral de pobreza. A la grave situación económica que teníamos, hay que añadir ahora los efectos sociales y económicos de la pandemia.

A pesar de que todos los niños son potencialmente educables, su EDUCABILIDAD está condicionada por el efecto de las condiciones sociales en que viven porque los factores asociados a la pobreza impiden el aprovechamiento de las oportunidades educativas.<sup>95</sup>

De hecho, la LOMLOE, en la disposición adicional tercera, sobre la extensión de la educación infantil, prioriza el cuidado del alumnado en situación de riesgo de pobreza y de exclusión social.

Los niños que se encuentran en entornos familiares socialmente desfavorecidos, no tan solo sufren las privaciones económicas del hogar, sino que también estas privaciones pueden afectar la calidad de las relaciones entre adultos y la de estos con sus niños. A los efectos directos sobre el bienestar infantil derivados de la pobreza, se suman a menudo los

<sup>93</sup> MARCOS, L.; UBRICH, Th. *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Save the Children España, 2017. <[https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados\\_pobreza\\_infantil\\_vlq.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados_pobreza_infantil_vlq.pdf)> [Consulta: 5 mayo 2021].

<sup>94</sup> UNICEF. *Impacto de la crisis por COVID-19 sobre los niños más vulnerables*. [Ficha resumen sobre las Balears]. <<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/informe-infancia-covid/ficha-balears.pdf>> [Consulta: 5 mayo 2021].

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL (GIFES); UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS; EQUIPO DE INCIDENCIA POLÍTICA DE UNICEF COMITÉ BALEARES Y DE UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. *La infancia a les Illes Balears. 2017*. Palma: UNICEF Comité Balears, 2017. <<https://www.unicef.es/publicaciones/la-infancia-en-las-illes-balears-2017>> [Consulta: 5 mayo 2021].

<sup>95</sup> TARABINI, A.; BONAL, X. «La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 425, 2012. <[https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2012/163911/cuaped\\_a2012m7-8n425p16.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2012/163911/cuaped_a2012m7-8n425p16.pdf)> [Consulta: 5 mayo 2021].

efectos indirectos asociados al deterioro de los climas familiares.<sup>96</sup>

La exclusión social no es tan solo un estado externo, sino que también es una vivencia emocional. No se trata tan solo de carencias materiales, sino de todo lo que esto implica en su manera de estar en el mundo. Sobre todo es una vivencia que da miedo y genera miedos, dado que cuestiona la permanencia y la seguridad. Los niños en situación de exclusión social no tienen un conflicto ni lo generan, pero viven inmersos en ello.

La tristeza, el miedo, la rabia son las emociones más ligadas al universo emocional que genera la pobreza y el riesgo de exclusión social.

La decisión del IEPI de incluir en la convocatoria de ayudas de la red de *escoles* públicas la compensación a los ayuntamientos del 80 % del gasto en ayudas a la escolarización hace que cada vez más niños de familias en situación vulnerable puedan acceder al primer ciclo de educación infantil.

Todo ello nos sitúa en un escenario que exige una respuesta de las *escoles* y de los EAP en cuatro dimensiones básicas:

1. El establecimiento de una relación de acogida y de acompañamiento por parte del conjunto de la comunidad educativa y por parte del tutor o tutora partiendo del conocimiento particular de cada situación familiar.
2. La identificación de las necesidades educativas de los niños vinculadas a exclusión y pobreza.
3. La articulación de respuestas educativas inclusivas a esta tipología de necesidades.
4. Una actuación coherente y corresponsable de los servicios implicados (salud, servicios sociales, ONG, etc.).

<sup>96</sup> ELORZA, C.; ARNAIZ, V. «Famílies en situació de pobresa i escola infantil». *Guix d'Infantil*, núm. 93, 2018.

## 2.6 Propuesta de síntesis: ¿Cuándo nos tenemos que ocupar de averiguar porque un niño hace lo que hace?

### Perspectiva evolutiva

- Cuando la evolución del niño es más lenta que la del resto de compañeros de grupo y se observa un retraso en la adquisición de competencias perceptivas, motrices, lingüísticas, comunicativas, cognitivas, etc.
- Cuando tiene un retraso ligero en dos o más áreas.
- Cuando tiene un retraso mediano en alguna área.<sup>97</sup>
- Cuando no manifiesta interés ni placer en la adquisición de competencias ni en el desarrollo de su autonomía.

### Perspectiva conductual

- Cuando frecuentemente se observan en el niño conductas que sorprenden porque parecen que tienen que ver con el sufrimiento o que no tienen relación con el contexto o la situación en que se producen, que son exageradas o que son demasiado inhibidas.
- Cuando las conductas del niño casi nunca parece que estén organizadas en función de la exploración, la curiosidad, la investigación, etc.
- Cuando las actitudes y las competencias relacionales del niño no tienen que ver habitualmente con la empatía o el intercambio.
- En general, cuando el niño lleva a cabo conductas verbales, motrices, perceptivas, cognitivas, etc., que contienen aspectos que parecen extraños o dificultades poco habituales.

### Perspectiva familiar

- Cuando la familia o algún miembro de la familia presenta síntomas frecuentes de estrés, impotencia o insatisfacción.
- Cuando hay factores de riesgo importantes que afectan el entorno familiar.
- Cuando hay indicadores de problemas familiares.
- Cuando la asistencia del niño es muy irregular, sufre enfermedades frecuentes, llega a la escuela con golpes, etc.
- Cuando sabemos que en su entorno hay circunstancias que posiblemente están provocando mucho sufrimiento (separaciones, enfermedades graves, dificultades económicas acentuadas, etc.).

<sup>97</sup> La literatura académica clasifica la discapacidad intelectual en grados según la afectación. En el contexto que tratamos, un retraso medio o moderado hace referencia a aquel aspecto del desarrollo en que el niño ha logrado la mitad del nivel en la edad en que habitualmente se logra la competencia.

¿Qué hay que hacer cuando hay alguna dimensión o circunstancia que nos llama la atención?

- Observar de manera sistemática y tomar nota. Va bien utilizar esquemas de observación.
- Cuando hay sintomatología que nos hace pensar en trastornos graves, hay que comentarlo con algún compañero o compañera del EAP para garantizar la pertinencia de las hipótesis.
- Intentar modificar la situación introduciendo cambios en las relaciones, en la estrategia o la intensidad del acompañamiento, en la organización del grupo o en las propuestas didácticas y materiales, y observar qué cambios se producen.
- Comentarlo con la familia: si en su casa también lo han observado, si coinciden las mismas dificultades, y ver qué recursos utilizan para solucionarlo.

¿Qué no se debe hacer porque no aporta ninguna solución y oculta las dificultades?

- Decir «Es pequeño». Justamente cuando son pequeños los problemas tienen más fácil solución.
- Atribuir las posibles dificultades a la familia y pensar o comentar: «¿Qué quieres hacer?», «Aun así, no tienen remedio».
- Negar las dificultades o disimularlas para no preocupar a la familia. Entre todos se puede encontrar la manera de hablar sin crear alarmas excesivas o inútiles.
- Dejar pasar más de un mes desde haber empezado a observar síntomas que llaman la atención hasta que se aplican respuestas que se valora que son efectivas.

### 3. LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS<sup>98</sup>

La evaluación de los aprendizajes de todo el alumnado de educación infantil, incluidos los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, es un proceso compartido que debe ser global, continuo y formativo. La observación directa y sistemática es el procedimiento principal del proceso de evaluación. Los procesos ordinarios de evaluación que se realizan en el centro deben incluir a todos los niños. Se constata que a menudo el solo hecho de iniciar una evaluación con actitud constructiva hace que ya se produzcan cambios en el niño y/o en su entorno cercano.

Hay que tener en cuenta que la LOMLOE<sup>99</sup> ha añadido como factores de necesidades educativas especiales el retraso madurativo, los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, los trastornos de atención o de aprendizaje, el desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y el hecho de encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, además de los que ya se preveían de altas capacidades personales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o historia escolar.

#### 3.1 La evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica es un proceso personalizado<sup>100</sup> que también debe tener este carácter continuo, global y formativo. Debe servir para detectar, identificar y valorar las necesidades educativas específicas de los alumnos y debe ser el resultado de la colaboración con el tutor o tutora y con el profesorado de apoyo para identificar y valorar las necesidades específicas de apoyo educativo. En resumen: la evaluación psicopedagógica<sup>101</sup> debe ser el resultado de la cooperación entre el tutor o tutora, los profesores de apoyo y el orientador, con la corresponsabilidad de todo el equipo docente, así como también en colaboración con la familia.

Conviene implicar a los profesionales externos en el centro cuando sea conveniente.

- Corresponde a los miembros del EAP orientar y acompañar al tutor o tutora en estas tareas.
- Es esencial garantizar que la familia sea también un actor activo en el proceso continuado de evaluación, tanto en cuanto a la recogida de

<sup>98</sup> El Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículum de la educación infantil en las Illes Balears (BOIB 02-07-2008); el Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos (BOIB 05-05-2011) y el Orden de la consejera de Educación y Cultura de 2 de febrero de 2009 sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado de educación infantil en las Illes Balears (BOIB 09-02-2009).

<sup>99</sup> Artículo 71.2 de la Ley orgánica 3/2020.

<sup>100</sup> Vea el punto 10 del capítulo II de este bloque.

<sup>101</sup> Artículo 20 del Decreto 39/2011.

- información como en el análisis de esta y en la toma de decisiones que se derive de ello. Es necesario recoger información de diferentes ámbitos.
- Es muy importante no provocar alarma en las familias apuntando sospechas de dificultades graves cuando apenas se está iniciando el proceso. Sobre todo hay que verificar antes las sospechas con expertos otros servicios y del propio EAP.<sup>102</sup>
  - Es imprescindible tener la información y la opinión de otros servicios y departamentos que conocen el niño y/o la familia, muy especialmente el de salud y los servicios especializados.

La evaluación es un proceso continuado en el cual se encadenan la recogida y el análisis de información, sobre todo a partir de contextos espontáneos, la formulación de hipótesis, las propuestas de mejora y la toma de decisiones, para después continuar observando, analizando, interpretando y tomando nuevas decisiones respecto a las medidas de apoyo.

La evaluación no se puede basar solo en los resultados de pruebas, ni tampoco en la información recogida en una sola entrevista, sin que haya habido un proceso de acompañamiento a la familia.

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje,<sup>103</sup> en general, y, en particular, la evaluación psicopedagógica, es una TAREA BÁSICA PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA que obliga a todo el mundo, sobre todo el EAP. Por eso, la evaluación psicopedagógica es una respuesta educativa necesariamente inclusiva que tiene el objetivo de provocar cambios en los contextos del niño.

La evaluación psicopedagógica no puede ser solo ni sobre todo una descripción de las características presentes del niño. Hace falta que evite centrarse únicamente en los aspectos deficitarios del niño. Se debe elaborar una lista de lo que puede hacer o no. Se deben analizar todos los factores personales, emocionales, relacionales y ambientales que hacen posible o condicionan el desarrollo físico, emocional, afectivo, social e intelectual del niño evaluado, teniendo en cuenta sus diferentes contextos de vida.

La evaluación psicopedagógica no tiene que ver con una lista de informaciones puestas una detrás de la otra, sino que debe aportar un análisis globalizado y estructurado de información relevante que facilite una comprensión global del proceso de desarrollo personal del niño, de sus competencias y dificultades en los procesos de aprendizaje y de los factores que las posibilitan y condicionan.

<sup>102</sup> Vea el punto 2 del bloque B.

<sup>103</sup> Hay que tener en cuenta que durante los primeros años de vida los procesos de aprendizaje son, de hecho, sinónimos del desarrollo global del niño, dado el carácter estructurando de aquellos. El artículo 3 del Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículum de la educación infantil en las Illes Balears, señala que «La finalidad de la educación infantil es contribuir al desarrollo físico, emocional, afectivo, social e intelectual de los niños».

Es necesario que la evaluación psicopedagógica identifique, si es posible, los factores que se encuentran en el origen de las dificultades, especialmente los recursos y las estrategias que pueden incidir en el desarrollo del niño, con el fin de TOMAR DECISIONES y PROMOVER CAMBIOS en los diferentes contextos de vida del niño que favorezcan este desarrollo.

Para garantizar la calidad necesaria en este instrumento esencial, es indispensable la formación y el trabajo de supervisión de los miembros de los EAP, así como disponer de buenos modelos, estrategias y herramientas.

En el anexo 1 del capítulo IV se proponen orientaciones sobre los diferentes contenidos que se deben tener en cuenta en la evaluación.

### 3.2 La importancia de la observación en situaciones espontáneas y de juego

Tal y como ya se ha explicado en este mismo capítulo en el apartado 2.2.b), la mejor forma de observar, escuchar y analizar es utilizar las estrategias vinculadas al juego y a dinámicas relacionales espontáneas. A continuación, se expone la justificación:

1. En estas edades las dinámicas relacionales y espontáneas tienen un fuerte atractivo emocional y convocan una implicación intensa del niño.
2. El empoderamiento de maestros, educadores y profesionales del EAP en la escucha consciente mejora mucho la capacidad profesional y multiplica las oportunidades exitosas de personalizar las respuestas educativas adecuadas en cualquier contexto.
3. Cuando con acompañamiento o sin él se analiza la espontaneidad del niño, se toma conciencia de las fijaciones, las lagunas y las invisibilidades, y también de las competencias ocultas en la dinámica espontánea.
4. El análisis compartido, ni que sea asincrónico, aporta datos muy fiables de la realidad interna del niño y justo por eso es muy beneficioso hacer el análisis con acompañamiento.
5. Estas dinámicas implican una actitud globalizada que en estas edades es considerada de las más potentes.
6. Con estas dinámicas, se puede tomar conciencia de lo que hace el niño y también de lo que hacen y no hacen los adultos, se pueden ensayar respuestas que se ajusten mejor a las necesidades del niño y a la vez se pueden conocer los efectos que generan.
7. Las dinámicas familiares son relacionales y con bastante dosis de espontaneidad y facilitan un acercamiento mucho más real a la perspectiva del niño.

### 3.3 Criterios y estrategias para recoger y analizar la información

#### a) La observación consciente y participante

Se ha comentado ampliamente que la evaluación psicopedagógica forma parte de un continuo que se inicia en el momento de la acogida de la familia y el niño en la escuela, y continúa en la conversación y la escucha cotidiana con la familia y el niño, en las diferentes fases y dimensiones de la vida escolar, en la cual también participan los profesionales educativos de la escuela, incluido el EAP. La observación es tarea de todo el mundo.

Este continuo incluye la identificación de obstáculos y de paradas que vive el niño y comporta el ajustamiento de las respuestas educativas de forma casi espontánea. A veces, no se encuentra fácilmente cómo ayudar al niño a superar los inconvenientes que lo bloquean. En este momento es necesaria una conversación ordenada para analizar el qué y el cómo de los impedimentos en el desarrollo del niño para buscar otras medidas que lo favorezcan.

Cuando se toma esta conciencia de la falta de evolución fácil y suficientemente positiva, es el momento de iniciar una evaluación psicopedagógica ordenada y cooperativa entre los diferentes actores educativos del centro que se relacionan con el niño y con su familia. La compleción de la información que se debe recoger está en relación con la gravedad y la tipología de la problemática que se prevea como posible, teniendo siempre en cuenta que en las primeras edades las grandes patologías y las pequeñas problemáticas a menudo presentan una sintomatología que conduce a confundirlas.

Esta evaluación en gran medida se fundamenta en la toma de conciencia de las dinámicas relacionales y de la actividad habitual en la escuela, así como en las informaciones y las reflexiones que aporta la familia, por los motivos siguientes:

- Se debe fundamentar en instrumentos cualitativos y participantes, como por ejemplo las entrevistas a las familias, los análisis con la tutora, etc.
- Los análisis cuantitativos por sí mismos no aportan un conocimiento de la subjetividad de los actores implicados ni se derivan medidas educativas adecuadas.
- El niño forma parte de un sistema que lo sostiene y, para movilizar la capacidad del sistema familiar y del sistema escolar, es necesario que los actores (familiares, profesionales, etc.) participen desde el primer momento.

También puede ser oportuno, para determinadas dimensiones, tener a mano protocolos, guías de observación, pruebas con baremos, etc., que se pueden encontrar en el repositorio compartido Recursos EAP o bien se pueden elaborar para las circunstancias concretas.

Lo cierto es que siempre, y en estas edades todavía más, tanto la observación consciente y participante como el uso y la interpretación de baremos requiere disponer de una buena formación.

### *b) El informe psicopedagógico*

El informe psicopedagógico tiene sentido en sí mismo, dado que constituye una síntesis de los análisis con profundidad de las informaciones recogidas. Además, concluye con orientaciones y propuestas de decisiones referidas al entorno escolar y al entorno familiar para contener, resolver o paliar la problemática detectada.

Debe ser un instrumento, necesariamente personalizado, para la comunicación y la organización entre los implicados (escuela, EAP, familia, etc.), debe ser claro y debe estar centrado en los elementos clave que aportan información sobre las propuestas de ajustamientos educativos y sobre los apoyos necesarios que hay que implementar (valores, políticos y prácticos).

La evaluación psicopedagógica y la documentación no son procedimientos con objetivos fundamentalmente administrativos, sino que sobre todo son herramientas para comprender el niño y su entorno y para tomar decisiones que garanticen su derecho a una educación inclusiva. Esto implica que también debe tener como objetivo la mejora de la escuela para hacerla más inclusiva y mejorar la calidad.

El informe no es un documento interno del EAP, es un instrumento de información y de reflexión que incluye propuestas para las escuelas y las familias. Por eso, hace falta que pueda cumplir los objetivos mencionados.

Información de los niños que transitoriamente tienen necesidades específicas de apoyo educativo y que disponen de medidas de apoyo educativo y/o un seguimiento continuado

Es necesario que se recoja esta información, y también que se colabore con la familia y se haga constar en un informe cuáles son sus circunstancias y las necesidades de apoyo educativo que tienen los niños, cómo se han atendido y cómo han evolucionado.

En cada territorio, en cada centro o en cada caso, conviene establecer acuerdos respecto a cómo elaborar el informe, cuándo, quién debe participar y a quién y cuándo se debe entregar.

Siempre hay que garantizar la participación de las familias en las decisiones que afecten los procesos educativos y el acceso a la información en relación con su niño.

En todos los casos, tanto la evaluación como los informes que la recojan deben tener una perspectiva global, continua y formativa.

### c) Dictamen de escolarización (DIC)

El artículo 20.10 del Decreto 39/2011 prevé la necesidad de emitir, cuando sea conveniente, un dictamen de escolarización que refleje la modalidad de escolarización propuesta.

La complejidad de los factores que intervienen en un dictamen —como el impacto familiar que implica formalizar en un documento las dificultades del niño;<sup>104</sup> las consecuencias que puede tener para la organización familiar porque puede impedir que el niño acceda al centro que prefieren; el trastorno que produce en algunas familias la derivación, cuando es el caso, hacia unidades educativas específicas en centros ordinarios (UEECO) en unas edades muy tempranas; la presión de algunos centros para conseguir más recursos humanos, etc.— hace que sea una propuesta muy meditada a veces por todo el EAP, y gestionada con mucho cuidado para minimizar el dolor que se puede causar y con suficiente tiempo para poderse adaptar al ritmo del proceso que debe seguir la familia. Es muy necesario que sea muy aceptado por la familia.

Las prácticas de éxito en estos procesos coinciden en remarcar que la formulación del dictamen de escolarización (DIC) debe ir precedida siempre que sea posible de las acciones siguientes:

- Un proceso de acompañamiento a la familia en la implementación de las respuestas educativas en el entorno familiar y escolar.
- Una relación con la familia que facilite la confianza.
- La comprensión de las necesidades familiares en cuanto a la escolarización.
- La planificación de encuentros previos a la firma del dictamen en el centro de destino y muy especialmente si es en una UEECO.

<sup>104</sup> PANIAGUA, G. «Amb les famílies: Com es pot dir a la família?». *Guix d'Infantil*, núm. 62, p. 25-26.

- La conveniencia de atender los conflictos familiares internos que se pueden generar por la diferente visión de cada progenitor; el acompañamiento del proceso debe incluir los progenitores.
- En el caso de matriculación en una escoleta, conocimiento de los recursos humanos de los que se dispone y, si es el caso, búsqueda de la manera de que se disponga de suficientes según cuál sea la respuesta educativa que será necesaria.

Es muy necesario que cada EAP planifique, de acuerdo con el centro y de forma muy meditada, cómo se hará en cada caso este proceso atendiendo a las circunstancias de cada familia, las necesidades específicas de cada niño y el bagaje de los profesionales.

En algunos casos de especial complejidad por los recursos de apoyo que harán falta, será necesario seguir los criterios específicos que pueda establecer el IEPI.

La larga trayectoria de muchos EAP hace evidente la importancia que ha tenido una formación específica para garantizar el éxito en este proceso.

También son válidas estas referencias cuando se plantea una flexibilización de la permanencia en un nivel o en el centro.

### d) Necesidades de formación y supervisión

Los procesos de detección, de evaluación y de toma de decisiones para facilitar el desarrollo de los niños implican tantas dimensiones y tantos conocimientos tan complejos y multifactoriales que no resulta sencillo ni rápido adquirir la experiencia y la maestría necesaria. Por otro lado, la formación inicial en estas cuestiones sobre los niños más pequeños es bastante incompleta y la literatura académica, si bien ahora empieza a aumentar, está dispersa y muy fraccionada.

Las decisiones que se toman tienen consecuencias importantes en la vida de los niños y de las familias; por lo tanto, se debe garantizar una sólida formación permanente de los miembros de los EAP, acompañada de la necesaria supervisión formativa interna y externa, para facilitar y garantizar buenas prácticas profesionales.

## 4. ORGANIZACIÓN DE LOS APOYOS

### 4.1 Marco de referencia para seleccionar y organizar las respuestas educativas personalizadas

Han quedado ampliamente explicadas muchas alternativas en el punto 2 del capítulo I. En cada caso habrá que elegir de entrada la que parezca más adecuada y revisar su implementación. La pertinencia de una elección se debe verificar por los efectos que produce en todas las dimensiones de la vida del niño.

Los factores que condicionan —además del acierto en la elección— la efectividad de las respuestas educativas adecuadas son muchos y diversos. A continuación, se destacan unos cuantos:

- La calidad de las relaciones afectivas en que se desarrollan y la capacidad de escucha de los adultos.
- La calidad de las condiciones educativas en los contextos espontáneos y en las actividades dirigidas.
- El acuerdo y la implicación de la familia en la implementación de las propuestas.

Por eso, es tan importante que los profesionales del EAP mantengan una actitud de colaboración con la familia en vez de un rol de experto.<sup>105</sup>

#### Plan educativo personalizado (PEP)<sup>106</sup>

Es oportuno que algunos niños con diversidad de necesidades educativas especiales que requieren un apoyo especialmente complejo tengan un plan educativo personalizado (PEP)<sup>107</sup> que ayude a plantear y percibir la globalidad de la necesidad educativa, la cual incluya, entre otros elementos, las adaptaciones curriculares y las oportunidades de aprendizaje inclusivas (OAI).<sup>108</sup>

### 4.2 Estrategias clave para implementar los apoyos culturales, políticos y prácticos

El equipo de apoyo de la *escoleta*, del cual es miembro el EAP, debe prever y debe organizar los apoyos en los diferentes momentos del curso escolar. A continuación, se hace una propuesta de acciones que se deben llevar a cabo.

<sup>105</sup> Vea el apartado 1.1 del bloque B.

<sup>106</sup> Se propone esta denominación de entre las que aparecen en la normativa actual para designar el documento personalizado de medidas específicas de apoyo.

<sup>107</sup> Previsto en el artículo 9.7 y otros del Decreto 39/2011.

<sup>108</sup> Vea el apartado 3.3 del capítulo I del bloque A.

### a) A final de curso

Es a final de curso cuando se debe evaluar el funcionamiento de la *escoleta* en todas sus dimensiones. Es el momento adecuado para analizar las fortalezas y las amenazas que se han vivido en relación con la atención a la diversidad en los diferentes ámbitos, así como apuntar algunos criterios o modelos que se tendrán que tener en cuenta en el curso siguiente para mejorar la experiencia vivida.

### b) A comienzo de curso

Cuando en la escuela se organizan los recursos humanos, materiales, espaciales y temporales, es otro momento decisivo para que toda la escuela se implique, y muy especialmente el equipo educativo.

Todo el mundo (tutores y tutoras, PT/AI si el centro tiene, los +1 y el EAP) se debe organizar para proporcionar apoyo a los grupos pensando en las necesidades y sobre todo en la personalización de las respuestas educativas a los niños con dificultades.

Conviene considerar los criterios siguientes:

1. Para que todos los niños tengan relaciones estables y personalizadas mientras están en el centro, es conveniente que en cada grupo intervenga el mínimo número de personas posible. Esta necesidad de relaciones estables que favorezcan relaciones afectivas de seguridad es todavía más relevante para los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, incluidos quienes requieren adaptaciones curriculares significativas.<sup>109</sup>
2. Es importante que los miembros del EAP se organicen con el resto de profesionales educativos del centro de forma que cada grupo tenga un profesional referente para la detección, la evaluación y el acompañamiento del niño y la familia.

Esta distribución general seguro que se tendrá que modificar durante el curso. Aun así, conviene no hacerlo continuamente por la inestabilidad que genera en las relaciones afectivas. Acostumbra a tener buenos resultados el hecho de esperar a tener una imagen general de las problemáticas individuales de todo el centro; esto habitualmente es posible a finales de noviembre o a mediados de diciembre.

<sup>109</sup> Equipo transdisciplinario (también equipo transprofesional): los componentes adquieren conocimientos de otras disciplinas relacionadas y las incorporan a su práctica. Permite que un solo profesional del equipo asuma la atención directa del menor y el contacto directo con la familia con el apoyo y el acompañamiento del resto de miembros del EAP.

A comienzo de curso, también hay que prever con cada tutor y tutora determinadas propuestas educativas que faciliten disponer de oportunidades para implementar apoyos personalizados, los cuales pueden ser convenientes para los niños con necesidades educativas específicas, pero también interesantes para el resto de niños, como por ejemplo recursos comunicativos para los encuentros de gran grupo, previsiones de desdoblamientos, etc.<sup>110</sup>

A comienzo de curso, también hay que prever y acordar el plan de detección en sus diferentes momentos: en los dos primeros meses del curso, durante el curso, así como la revisión general a comienzo del segundo trimestre.

### c) Durante el curso

Al llegar al final del primer trimestre, cuando se supone que está hecha la detección en el conjunto del centro, es el momento oportuno para hacer los ajustamientos generales de carácter organizativo y práctico que garanticen las mejores respuestas educativas posibles.

### d) Análisis permanente por parte del equipo de apoyo del centro

Este núcleo de trabajo es el espacio más idóneo para mantener el análisis, la reflexión, la elaboración de propuestas y la toma de decisiones para hacer un seguimiento de la atención a la diversidad en el centro, tanto en cuanto a la prevención como a la detección y a la planificación de las respuestas educativas adecuadas a las necesidades específicas de apoyo educativo. Este equipo debe responder de forma ágil a las circunstancias que surjan que estén relacionadas con la atención a la diversidad en el centro, teniendo en cuenta las tres dimensiones del apoyo mencionadas en el capítulo I de este bloque A: culturas, políticas y prácticas.

Desde el inicio de curso, se debe planificar el funcionamiento de este núcleo de trabajo.

<sup>110</sup> Vea el punto 2 del capítulo I del bloque A en que se explican maneras de generar apoyo en las dimensiones culturales y políticas para la atención a la diversidad.

## ANEXO 1

### EVALUACIÓN. ALGUNOS ESQUEMAS ORIENTATIVOS DE REFERENCIA

#### 1. ESQUEMA GENERAL ORIENTATIVO DE REFERENCIA

##### 1.1 Información de fortalezas y riesgos

- a) Factores biológicos:
  - En las fases de fecundación, embarazo, prenatal, perinatal y postnatal.
  - Factores de riesgo neurológico, sensorial.
  - Patologías médicas.
  - Etcétera.
  
- b) Factores familiares:
  - En relación con el núcleo familiar: calidad de las relaciones, dinámicas familiares, edad, etc.
  - Factores de estrés: fase perinatal, en el presente, etc.
  - En relación con la familia extensa, redes de cooperación con otras familias, etc.
  - Nivel de salud y de enfermedades en la familia, sobre todo enfermedades mentales, adicciones, etc.
  - Etcétera.
  
- c) Factores de riesgo o resiliencia social, económicos, culturales
  - Situación económica, laboral, de vivienda, etc.
  - Realidades vinculadas a la inmigración, al idioma, etc.
  - Maltratos.
  - Realidades vinculadas al patrón cultural y/o religioso.
  - Etcétera.

##### 1.2 Competencias, dificultades y/o trastornos detectados en el desarrollo del niño

- a) En el ámbito motriz, la expresividad y la expresividad psicomotriz.
- b) En el ámbito de la visión y de la audición.
- c) En el ámbito cognitivo.
- d) En el ámbito del lenguaje.
- e) En el ámbito afectivo y emocional.
- f) En el ámbito de la regulación y de las conductas.

- g) En el ámbito de las relaciones y de la comunicación.
- h) En el ámbito del desarrollo (dificultades leves).
- i) Etcétera.

### **1.3 Competencias, dificultades y trastornos detectados en el entorno familiar del niño**

- a) En las relaciones del núcleo familiar y con el núcleo familiar.
- b) En la crianza y la educación de los hijos e hijas.
- c) En las relaciones con la familia extensa.
- d) En la red de relaciones de amistad y de cooperación entre la familia.
- e) En la gestión de las dificultades y de los conflictos familiares.
- f) En la igualdad de género.
- g) En la dinámica laboral y en la conciliación.
- h) En los factores de estigmatización y de confluencia de factores de exclusión.
- i) En relación con el buen trato.
- j) Etcétera.

### **1.4 Competencias, dificultades y trastornos detectados en el entorno escolar**

- a) En relación con la acogida y la comunicación con la familia y el niño.
- b) En relación con las dimensiones organizativas de la *escoleta*.
- c) En relación con los factores de calidad y estabilidad de las relaciones dentro de la *escoleta*.
- d) En relación con el buen trato.
- e) En relación con la calidad y la oportunidad de las propuestas educativas.
- f) En relación con la coherencia, la estabilidad y la implementación de las respuestas educativas adecuadas, y la educación inclusiva.
- g) En relación con las condiciones del edificio y de las instalaciones.
- h) En relación con la colaboración con otros servicios presentes en el proceso.
- i) Etcétera.

### **1.5. Competencias, dificultades y trastornos detectados en el entorno social**

- a) En el entorno urbano y cultural. Recursos al alcance.
- b) En los factores económicos y sociales.

- c) En los factores de estigmatización y de confluencia de factores de exclusión.
- d) Presencia de violencia y maltratos.
- e) En la igualdad de género.
- f) Etcétera.

## 2. INDICADORES DE EVALUACIÓN RESPECTO A LA PROPIA IMAGEN AL FINAL DEL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL<sup>111</sup>

Cuando en la escuela infantil se intenta evaluar la imagen que el niño tiene de sí mismo y su grado de equilibrio personal y de madurez afectiva, es habitual utilizar indicadores como:

- La autonomía o la independencia que tiene para satisfacer sus necesidades personales.
- El grado de asertividad que demuestra (nivel de seguridad en la manifestación de sus opiniones y en el abordaje de nuevas dificultades).
- El nivel de *sufrimiento* que manifiesta ante el posible fracaso o la facilidad para superar la sensación de fracaso.

Es evidente que estos indicadores tienen relación más o menos directa con lo que se pretende evaluar: la imagen positiva que se espera que vaya construyendo a lo largo de esta primera etapa educativa. Pero también es evidente que todos tienen un mismo patrón: son los indicadores que aplicaríamos en la evaluación de un adulto, pero en un grado menos elevado para los pequeños.

### ¿Por qué se debe evaluar la seguridad afectiva?

Con la inclusión de este concepto en el diseño curricular se dio entidad curricular a aquello que nadie duda que constituye la columna vertebral de la capacidad de aprender y enseñar y de la calidad de vida: el desarrollo y el equilibrio afectivo.

El bienestar afectivo forma parte de las condiciones deseables en las cuales debe desarrollarse la educación, pero también es un objetivo en sí mismo. La escuela, en colaboración con la familia, debe poner los medios necesarios para facilitar que los alumnos logren una buena seguridad afectiva.

Así pues, si la educación infantil debe cuidar, estimular, facilitar, potenciar y provocar el desarrollo afectivo para construir una imagen propia ajustada y positiva, necesariamente debe diseñar una evaluación en relación con este aspecto. ¿Porque, si no, cómo se puede saber qué se ha conseguido?, ¿qué falta para conseguir?, ¿cómo ayudar?

Por lo tanto, hay que disponer de unos indicadores de evaluación de la construcción de la imagen ajustada y positiva. Además, es necesario que

<sup>111</sup> Vicenç Arnaiz [apuntes de curso].

estos indicadores abran perspectivas de futuro para que no sea un *punto final* para cuando se acabe el curso, sino un instrumento que permita que la escuela pueda reconducir el proceso y la relación educativa con el niño. Finalmente, también debe permitir que se pueda hacer una evaluación realmente formativa que se ajuste a las peculiaridades de la educación infantil.

A continuación, hay una propuesta de pautas para la evaluación, organizadas teniendo en cuenta los contextos habituales de actividad en la práctica de la educación infantil.

### 2.1 Juego simbólico

- Es capaz de investir de valor simbólico una diversidad de objetos (largos/cortos, finos/gruesos, pesados/ligeros, etc.) vinculados al cuidado de un mismo y los utiliza en situaciones de juego.
- Es capaz de asumir roles opuestos (agresor y agredido, etc.) con poca ayuda, según las circunstancias o las propuestas.
- Mantiene la comunicación con los compañeros de juego en registro simbólico.
- Es capaz de jugar con placer a ser perseguido por el adulto sin dejarse coger y cuando es atrapado disfruta de la situación.

### 2.2 Expresividad corporal

- Es capaz de expresar sus necesidades mediante su propio cuerpo y de aceptar la respuesta a sus necesidades a través del cuerpo (por ejemplo, es capaz de acariciar y disfruta de ser acariciado, disfruta de ser acogido corporalmente por el adulto, disfruta durante el cambio de pañales, etc.).
- Cuando vive situaciones de emocionalidad intensa, la expresa con todo el cuerpo.
- Expresa y acepta la resonancia o la empatía gestual y corporal (por ejemplo, siente placer ante las expresiones de alegría).
- Siente placer con la actividad física. Vive con placer la exploración motriz y busca los límites de sus capacidades motrices. Siente deseo de lograr nuevas competencias y placer al lograrlas.
- Manifiesta seguridad en sus capacidades motrices (equilibrio/desequilibrio, subir/bajar, botar, caer, caer rodando, etc.).
- Su movimiento es fluido y armónico.
- Conoce los límites de sus capacidades motrices y adopta algunas medidas de seguridad apropiadas ante las situaciones de riesgo.
- Busca ampliar sus habilidades motrices. Vive con tranquilidad las situaciones de riesgo habituales y adopta medidas de seguridad o pide ayuda.

- Siente placer con la actividad sensomotriz vivida individualmente o compartida.

### 2.3 Capacidad para adaptarse a las situaciones

- Establece relaciones diversas con el adulto y con los otros niños en forma de contrastes, oposición, colaboración, compartición, etc.
- En general, acepta las propuestas y las prohibiciones habituales.
- No utiliza la violencia como forma frecuente de afrontar conflictos.
- Utiliza los diferentes espacios que le son ofrecidos. Manifiesta sus preferencias, a pesar de que en general acepta el juego en los diferentes espacios, con diferentes materiales y con compañeros.
- Acepta los límites en el tiempo y hace las transiciones con poca ayuda.
- Acepta con curiosidad las situaciones nuevas (nuevas personas, materiales, espacios, etc.) y gradualmente las explora con acompañamiento o sin él.

### 2.4 Relaciones corporales

- Acepta la diversidad de contactos corporales con los compañeros y adultos conocidos y vive con calma las situaciones de contacto físico (por ejemplo, hacer el tren, el juego de médicos, masajes, etc.).
- Es capaz de encontrar ajustamientos corporales con los otros (por ejemplo, compartir espacios pequeños o el regazo de la maestra).
- Ante las situaciones de miedo o dolor, adopta actitudes de autoprotección ajustadas a la situación.
- Sus actitudes corporales son relajadas y ajustadas a la situación del grupo, tanto en cuanto a los espacios como en cuanto al interés.

### 2.5 Señales de alarma

- No es capaz de relacionarse con el cuerpo. Rechaza las relaciones corporales.
- No expresa sus necesidades ni la intensidad de sus emociones corporalmente.
- No acepta la respuesta corporal de los adultos referentes a sus necesidades afectivas o no siente placer. No manifiesta interés ni placer por adquirir nuevas competencias motrices, cognitivas o lingüísticas.
- Se centra de forma desmesurada en la relación con algunos objetos, espacios o compañeros.
- No es capaz de vivir sin angustia situaciones de agresión aunque se expresen jugando y que sean simbólicas.
- No muestra resonancia o empatía ante las emociones de los otros.

## ANEXO 2

### POSIBLE AJUSTE DE LA NORMATIVA REFERIDA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS EAP

Es conveniente establecer alguna medida de ajuste o alguna herramienta de interpretación de la normativa actual en relación con la atención a la diversidad<sup>112</sup> teniendo en cuenta las características del primer ciclo de educación infantil.<sup>113</sup>

Quizás sería suficiente con una orden de la consejería competente en materia de educación que concretara la interpretación del Decreto 39/2011 referida a la atención a la diversidad en el primer ciclo de educación infantil y que regulara específicamente el funcionamiento de los EAP.

A continuación, hay unos cuantos ejemplos del desencaje:

a) En el preámbulo del Decreto 39/2011 se comentan las necesidades específicas de apoyo educativo (NESE) y se definen los tipos de alumnos que necesitan una intervención educativa que trasciende la atención ordinaria. El artículo 10.2 establece que «las medidas específicas de apoyo se entienden como respuestas a los alumnos personalizadas».

Comentario: En los primeros cursos del primer ciclo de educación infantil buena parte de las respuestas educativas son personalizadas, se actúa progresivamente y se colectivizan gradualmente.

b) El artículo 20.8 del mismo Decreto 39/2011 especifica que son los tutores, con el apoyo de los especialistas del centro, quienes deben hacer la evaluación y el informe de los niños con necesidades educativas específicas.

Comentario: La realidad de las *escoles* no se corresponde con esta norma porque en el claustro no disponen de recursos especializados de apoyo. Además, la normativa está redactada desde el marco de los institutos y de los CEIP, en los cuales los especialistas de apoyo forman parte del claustro, hecho que, como se ha indicado, no es igual en el caso del primer ciclo de educación infantil. Dentro del marco de la reflexión que supone esta oportunidad, sería bueno aclarar normativamente este punto.

c) El artículo 20.16 del mismo Decreto 39/2011 especifica que se debe regular la elaboración, el contenido y la tramitación del informe psicopedagógico y del dictamen de escolarización.

<sup>112</sup> Principalmente, el Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos, y la Orden del consejero de Educación y Universidad de 22 de mayo de 2019 por la cual se regula el funcionamiento de los servicios de orientación educativa, social y profesional de las Illes Balears.

<sup>113</sup> Vea el punto 10 del bloque C.

Comentario: La regulación resta pendiente y parece oportuno hacer alguna concreción específica que adapte algunos aspectos del documento a las características de la atención temprana.

d) El artículo 10 de la Orden del consejero de Educación y Universidad de 22 de mayo de 2019 por la que se regula el funcionamiento de los servicios de orientación educativa, social y profesional de las Illes Balears establece la finalidad y las funciones de los servicios de orientación educativa, que el artículo 12 concreta refiriéndose a los EAP.

Comentario: Aun así, deja de lado, por ejemplo, la dedicación al apoyo directo a los niños que llevan a cabo los miembros de los EAP dentro de los centros, especialmente los AI y los PT.

Otros aspectos, como cuando hace referencia también a los EAP y a la atención de los niños de primer ciclo de educación, tampoco se ajustan a la práctica habitual ni a las orientaciones que se proponen en este modelo.

e) Las categorías administrativas de clasificación de los niños según diferentes tipologías de NEE y NESE que se deben hacer constar en los dictámenes de escolarización y en el GESTIB no se corresponden con las características de los niños menores de 3 años.

Comentario: A veces, este hecho provoca que cada EAP siga criterios diferentes y, por exclusión de las otras categorías, que muchos niños acaben en un grupo genérico de retraso evolutivo. De todo ello sale un enredo de interpretaciones que quitan toda la validez al análisis de los datos administrativos que se quiera hacer. Sería bueno aclarar este aspecto. Además, hay que tener en cuenta que la LOMLOE prevé modificaciones normativas en el capítulo I del título II en relación con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que afectan al primer ciclo de educación infantil.

f) Se ha creado la red complementaria de *escoletes* y, aun así, la normativa de atención a la diversidad hace referencia a los centros sostenidos con fondos públicos.

Comentario: Sería adecuado aclarar el compromiso de atención a la diversidad en estos últimos, dado que cuentan con el servicio de los EAP.

g) Hay duplicidad de servicios de atención temprana.

En virtud del Decreto 85/2010, de 25 de junio, por el que se regula la red pública y concertada de atención temprana en el ámbito de los servicios

sociales de las Illes Balears, esta red se ha ampliado de manera notable. A menudo ocurre que el mismo niño es atendido por las dos redes públicas de atención temprana.

La Consejería de Servicios Sociales y Cooperación tiene concertados los servicios de atención temprana<sup>114</sup> para atender a los niños de cero a seis años con trastornos en el desarrollo o con riesgo de sufrirlos.

El artículo 36.1 de la Ley 9/2019, de 19 de febrero, de la atención y los derechos de la infancia y la adolescencia de las Illes Balears, establece: «Por razones de inclusión los niños escolarizados recibirán esta atención de forma preferente en los centros educativos» de acuerdo con lo que dicte la ley de educación.

El artículo 36.3 de la Ley 9/2019 establece que «se garantizará tanto la cobertura de todos los niños que la necesiten como la no duplicidad de diagnóstico ni de prestaciones en el mismo niño excepto cuando quede explícitamente justificado. Se evitará la fragmentación consecuencia de diferentes servicios. Así mismo, se garantizará una base común de datos entre las diferentes administraciones o departamentos».

Esto sin tener en cuenta las ayudas económicas que se conceden para acceder a servicios privados para la reeducación.

Comentario: Se hace necesario ordenar las actividades y las competencias de las dos redes para evitar que haya niños menores de 3 años que acudan de forma regular a dos servicios públicos diferentes para cubrir una misma necesidad (por ejemplo, logopedia), esto suponiendo que no vaya también a un tercer servicio pagado con las ayudas públicas destinadas a niños con necesidades educativas especiales.

Con este objeto, quizás sería adecuado disponer de un PLAN INTEGRAL DE ATENCIÓN TEMPRANA DE LAS ILLES BALEARS o crear un MARCO AUTONÓMICO EN MATERIA DE ATENCIÓN TEMPRANA A LOS NIÑOS que se base en los principios generales de responsabilidad pública y universalidad y que garantice la igualdad de oportunidades para los niños con alteraciones del desarrollo. Tal vez también se tendría que planificar la creación progresiva de nuevos recursos y optimizar los que ya hay establecidos. El plan integral debe responder tanto a una colaboración autonómica entre departamentos como a la cooperación de los servicios locales o territoriales.

<sup>114</sup> Decreto 85/2010, de 25 de junio, por el cual se regula la red pública y concertada de atención temprana en el ámbito de los servicios sociales de las Illes Balears.

El plan integral de que se dispone hoy en día hace más de 10 años que se estableció. Desde entonces, han cambiado las referencias normativas, la realidad escolar en la educación infantil ha vivido importantes transformaciones, los recursos humanos implicados desde los tres ámbitos (educación, sanidad y sociales) han aumentado y se han transformado los paradigmas y las estrategias que fundamentan la práctica de la atención temprana.

*h)* Diferentes artículos de la LOMLOE han reforzado la buena convivencia como un objetivo prioritario del sistema educativo. En el artículo 124 fija el deber de las administraciones educativas de establecer protocolos de actuación ante cualquier violencia, así como el papel del coordinador de bienestar y protección de cada centro.

Por otro lado, también se prevé la obligatoriedad de elaborar un plan de convivencia con el fin de garantizar un entorno de relaciones seguras y enriquecedoras.

Además, el Proyecto de ley orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia ante la violencia, actualmente en trámite en el Congreso de los Diputados, supondrá un importante y necesario paso adelante en la protección de los niños. Prevé actuaciones ante las muchas formas de maltrato a los niños. El articulado establece medidas para implementar en los centros educativos.

Comentario: Al ser definitivamente aprobada la ley, será necesario adoptar las medidas normativas que se deriven de ella, tanto de esta ley como de la LOMLOE.





# **BLOQUE B**

## **ATENCIÓN TEMPRANA Y FAMILIAS**



<b>1. La visión de los profesionales de los EAP sobre las familias y el rol de estos en su trabajo .....</b>	<b>151</b>
1.1 ¿Las familias como usuarias o como protagonistas? .....	151
1.2 Modelos internalizados sobre las familias.....	152
1.3 La posición de los profesionales de los EAP ante las familias....	153
1.4 La mirada hacia las familias en situaciones singulares .....	155
<b>2. El acercamiento del profesional a cada familia que el EAP acompaña .....</b>	<b>161</b>
2.1 Definición de los profesionales referentes.....	161
2.2 La flexibilidad necesaria para el acompañamiento a la familia .	161
2.3 La primera entrevista entre el EAP y la familia.....	162
2.4 Definición de la información relevante que hay que intercambiar ..	164
2.5 El papel de la familia en la evaluación del niño .....	165
2.6 Desarrollo conjunto del plan de acompañamiento.....	166
2.7 Acompañamiento en momentos sensibles .....	166
<b>3. El equipo de atención temprana y la calidad de las relaciones entre las familias y la <i>escoleta</i>.....</b>	<b>168</b>
3.1 Potenciación del protagonismo de las familias en la <i>escoleta</i> ...	168
3.2 Promoción de los planes de acompañamiento conjuntos entre <i>escoleta</i> , EAP y familia en casos de niños con necesidades educativas especiales .....	169
3.3 Acompañamiento en las <i>escoletes</i> en dos momentos clave: los procesos de acogida y el cierre del curso escolar .....	170
<b>4. Criterios de calidad mínimos en el acompañamiento a las familias.....</b>	<b>172</b>



## 1. LA VISIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LOS EAP SOBRE LAS FAMILIAS Y EL ROL DE ESTOS EN SU TRABAJO

Una de las claves esenciales del modelo pedagógico de los equipos de atención temprana es la visión que los profesionales tienen sobre las familias con las que colaboran. Desde la perspectiva de las pautas recomendadas en atención temprana, la evidencia científica y la práctica existentes en muchos de los EAP, no se trata solo de adquirir estrategias de acompañamiento diferentes ni de aprender nuevas herramientas, sino sobre todo de consolidar una visión y un posicionamiento positivos ante las familias. Nos referimos a una visión de las familias como sistema primario de desarrollo del niño, unas familias que la *escoleta* y el EAP acompañan, teniendo presente que la *escoleta* es el segundo sistema de desarrollo del niño. Es decir, es una visión de las familias como las mejores familias posibles para los niños. Esta visión comporta consolidar un posicionamiento en el que la *escoleta* y el EAP desarrollan una tarea esencial de acompañamiento sin juicio.

### 1.1 ¿Las familias como usuarias o como protagonistas?

El modelo pedagógico de los EAP que se propone parte de ampliar la visión que se tiene de las familias en la educación infantil y, por lo tanto, de la atención temprana. El objetivo es consolidar el modelo colaborativo hacia el que ya se trabaja: un modelo en el cual las familias sean vistas como protagonistas del cuidado de sus hijos y coprotagonistas del proceso de evaluación y de acompañamiento, puesto que son las que conocen mejor al niño, su hábitat de relación natural junto con la *escoleta* y los agentes principales de cambio en su desarrollo. Por lo tanto, no son usuarias de la *escoleta* ni del equipo de atención temprana, sino colaboradoras de estas entidades en el proceso educativo de sus hijos. Además, el Decreto 39/2011<sup>115</sup> establece en el artículo 3.d) que la actuación educativa en relación con la diversidad se debe basar en la reflexión conjunta y en la colaboración entre los profesores y entre estos y las familias.

Para consolidar este modelo de trabajo colaborativo con las familias, se debe plasmar en todas las fases del proceso de evaluación y acompañamiento, que se desarrollará en el apartado de detección, y en la evaluación y la inclusión del modelo pedagógico. Algunos ejemplos de cómo se irá plasmando este modelo pueden ser compartir un informe psicopedagógico con la familia para que lo pueda completar, integrar las herramientas ofrecidas por las familias en el proceso de acompañamiento o hacer participar a las familias, si así lo desean, en las reuniones de traspaso de información de final de curso escolar.

<sup>115</sup> Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.

La eficacia, la experiencia y la calidad profesional de los EAP son garantía de seguridad para las familias y les proporcionan tranquilidad, pero es necesario que los profesionales se sitúen ante las familias desde un modelo colaborativo y un reconocimiento de su papel protagonista. Esto implica continuar trabajando para desterrar definitivamente la visión del EAP como profesionales especializados que se acercan a las familias a indicarles, como expertos, la manera de actuar con sus hijos e hijas y de las familias como usuarias en la medida que son familias de los niños atendidos.

### 1.2 Modelos internalizados sobre las familias

#### 1.2.1 ¿Cuáles son las familias destinatarias?

Es fundamental el acompañamiento de la *escoleta* y del EAP al niño a través de sus cuidadores habituales. Y es necesario comprender que estos cuidadores no siempre serán necesariamente solo su familia y, dentro de esta, su madre o su padre o tutores legales.

Se impone, por lo tanto, la inclusión de todas las figuras de cuidado del niño en el proceso de evaluación y de acompañamiento, sean o no su madre o su padre o sus tutores legales. Es necesario tener en cuenta figuras como los abuelos, otras personas de la familia extensa o las cuidadoras en el hogar, en los casos necesarios, como coprotagonistas del proceso de evaluación y el plan de acompañamiento.<sup>116</sup>

Además, es importante señalar la necesidad de visibilizar y valorar la necesidad de acompañar a los hermanos de los niños con necesidades educativas especiales. Los profesionales de los EAP deben tener presente que en algunas ocasiones el hecho de que uno de los miembros de la familia presente determinadas características puede colocar a toda la familia en una situación que requiera una intervención específica con los otros niños de esta familia.

#### 1.2.2 Atención a la diversidad de modelos familiares

Es necesaria también una revisión de los modelos que los profesionales tienen internalizados sobre «qué es una familia» para poder acompañar la diversidad familiar que existe.

---

<sup>116</sup> Con *plan de acompañamiento* nos referimos al proyecto que el EAP planifica de forma singularizada con cada familia. El desarrollo completo de este plan de acompañamiento se realizará en el apartado de inclusión del modelo pedagógico.

Las estrategias que se diseñen para la evaluación y el plan de acompañamiento deben estar en concordancia con la realidad de los niños y con su cotidianidad. Por ejemplo, si esta realidad es la de una familia separada que vive en dos casas o incluso en dos municipios diferentes, o la de una familia reconstituida en la que la figura de cuidado habitual del niño es la nueva pareja de uno de los progenitores, o si su realidad es la de una familia monoparental obligada a escolarizar el niño más horas de las deseables por sus características individuales, o la de una familia con diversidad de orígenes culturales y sociales, etc., se trabajará para adaptar en la medida que sea posible las estrategias, los horarios y la frecuencia de los encuentros u otros recursos de acompañamiento a estas realidades familiares.

### 1.3 La posición de los profesionales de los EAP ante las familias

#### 1.3.1 La mirada hacia las familias

Uno de los riesgos potenciales de la intervención en atención temprana es que la mirada de los profesionales hacia las familias se centre en la evaluación: la evaluación de su interacción con el niño, del conocimiento que tienen sobre su hijo o hija y sus características diferenciales, de su actitud ante una posible dificultad o ayuda, etc. Esta mirada evaluadora puede tender a responsabilizar a las familias de las dificultades que se pueden detectar en la *escoleta*. Es necesario tener claro que detrás de las dificultades no siempre hay culpabilidades. Hay cuestiones que pueden surgir en la *escoleta*, no en las familias, o dificultades que pueden originarse sin que las familias tengan part. Es necesario consolidar un cambio de mirada, en el cual ya se trabaja, y lograr una mirada integradora en la cual las familias sean vistas como agentes de cambio, como la mejor herramienta educativa para el niño. Integrar a las familias en el plan de acompañamiento es la única opción de darle legitimidad y eficacia. Pero las familias nunca se sentirán integradas si el profesional las observa desde el punto de vista de la evaluación. En este caso, las familias tomarán una actitud defensiva y de lejanía, que es lógica y protectora.

En este sentido, es importante tener presente que la culpa es una emoción inmovilizadora. Por el contrario, la responsabilidad sobre sus actuaciones cotidianas visibiliza la posibilidad de cambio. Si los profesionales hablan de cosas que pueden hacerse de forma diferente, desde aquí ven el cambio posible. Pero si los profesionales les hacen sentir culpables fortalecen su sensación de indefensión aprendida sobre la situación de su hijo o hija. Preguntas como «¿Por qué no viniste antes?», «¿No te habías dado cuenta de que no hacía este movimiento?» o «¿No sabes que a esta edad los niños ya deben ser capaces de, etc.?», son preguntas que reflejan el desconcierto de los profesionales pero al mismo tiempo culpabilizan a las familias. Hay

otras frases, en cambio, que ayudan, por ejemplo: «Gracias por haber pedido ayuda», «Gracias por haber acudido a la entrevista con nosotros», «Gracias por preocuparte tanto por tu hijo y quererle tan bien como para aceptar esto» o «Juntos conseguiremos que tu hijo sea todavía más feliz y bonito de lo que ya es gracias a ti».

El segundo gran riesgo para una intervención eficaz de los EAP es que la mirada de los profesionales hacia las familias esté centrada en sus déficits, en sus errores o en sus carencias. Desde aquí difícilmente se podrá conseguir un cambio en el niño. Al contrario, se generará una sensación de impotencia generalizada, tanto en el profesional como en las propias familias. La mirada de los profesionales debe estar centrada en sus fortalezas, en las capacidades que sí tienen y que se pueden aprovechar para el proceso educativo con el niño. Estas fortalezas quedarán reflejadas explícitamente en el informe de valoración y en el plan de acompañamiento. Esta mirada del EAP en sí misma puede producir ya un cambio en la familia porque tiene un valor reforzador y permite que la familia comprenda la importancia de su papel en el desarrollo del niño.

### *1.3.2 ¿Cómo se sitúan los profesionales de los EAP ante las familias?*

El contacto de las familias con el EAP supone en sí mismo una confirmación o provocación del proceso de luto de las familias. Confrontan al «hijo o hija deseado» con el «hijo o hija real». Es un proceso de luto que puede ser más o menos consciente pero que será presente durante todo el proceso de valoración y acompañamiento, en el cual habitualmente intervienen otros profesionales: médicos, fisioterapeutas o psicólogos. Por eso, es fundamental garantizar un posicionamiento adecuado de los profesionales ante las familias.

Este posicionamiento debe estar basado en una mirada positiva, de reconocimiento y compromiso. Hay que ir especialmente con cuidado de no posicionarse como «experto» sobre la situación del niño. Por un lado, porque si los profesionales del EAP y el equipo educativo son los expertos, las familias quedan indefensas. Son las que no saben, las que no tienen recursos, y con esta actitud se las paraliza, se las hace sentir impotentes. El posicionamiento de los profesionales debe ser de colaboradores con las familias en un proceso de cambio y mejora del niño, pero de un proceso que llevan a cabo ellos, del cual ellos son los protagonistas reales. La presencia de los EAP y su experiencia y calidad profesional serán garantía de seguridad y tranquilidad para las familias, pero es necesario que estas familias asuman su papel protagonista y reconozcan sus propias potencialidades y habilidades para el cambio.

Además, los que más conocen un niño y conocen su situación son siempre las personas que conviven cotidianamente con él, es decir, su familia o cuidadores. La evaluación y el acompañamiento a los niños se hace en los contextos naturales de desarrollo, que son, en primer lugar, su hogar y, en segundo lugar, su *escoleta*. Esta evaluación y este acompañamiento se lleva a cabo por medio de sus rutinas naturales, no de un programa artificial de actividades o de pautas impuestas. Las prácticas que queramos que hagan se tendrán que proponer de forma individual y dinámica, de forma que puedan ser incorporadas a sus rutinas naturales en la *escoleta* y, en la medida de lo posible, en el hogar. Además, tendremos que estar dispuestos a cambiarlas tantas veces como haga falta.

El posicionamiento de los profesionales está determinado por su mirada hacia las familias que hemos mencionado más arriba. A veces, se puede llegar a calificar las familias de «no colaboradoras», de «negadoras» o «obstruccionistas», cuando muy a menudo lo que ocurre es que viven un proceso de luto, de adaptación a su nueva realidad, de tema de conciencia, o simplemente no se sienten seguras para acercarse al equipo. A medida que se detecte que rechazan una entrevista o niegan un diagnóstico, será cada vez más difícil conseguir que asuman su protagonismo en el proceso de cambio.

### 1.4 La mirada hacia las familias en situaciones singulares

La mirada que el EAP es capaz de generar hacia las familias en situaciones singulares merece un apartado apart. Nos referimos a familias que, por determinadas circunstancias o por las necesidades específicas que presentan, tienen grandes dificultades para brindar las condiciones de desarrollo óptimo a los niños. El acompañamiento a estas familias requiere una formación específica que se debe promover como parte del plan de formación anual que se desarrolla en el apartado de organización interna del modelo pedagógico de los EAP.

Resulta fundamental la detección temprana de estas familias, por lo cual habrá que trabajar con las *escoletes* para que en las primeras entrevistas con las familias puedan identificar las que se encuentran en situaciones singulares. Además, habrá que promover la formación necesaria para que los equipos educativos de las *escoletes* puedan detectar este tipo de situaciones singulares, más allá de considerar las familias que sean detectadas o derivadas directamente a través de los servicios sociales. En el caso de las familias que son directamente derivadas al EAP por parte de los servicios sociales, se puede plantear la participación conjunta de los servicios sociales, el profesional referente del EAP y el tutor o tutora en la entrevista con la familia para establecer un trabajo coordinado desde el principio.

En este sentido, promover formaciones conjuntas entre los EAP y las *escoles* es una de las líneas de acción que se recogen en el plan de formación incluido en el apartado de organización interna del modelo pedagógico de los EAP.

Las situaciones singulares que viven estas familias pueden producir una sintomatología emocional disociativa en el niño que dé lugar a retrasos en el desarrollo, somatizaciones varias y problemáticas de coordinación sensoria y motriz, entre otros. Por eso, el proceso de evaluación de los niños de familias en situaciones singulares requiere un conocimiento amplio que posibilite diagnósticos diferenciales adecuados. Un ejemplo claro de esta dificultad es diferenciar entre los trastornos de espectro autista, la hipoacusia o problemas perceptivos, y el vínculo afectivo desorganizado. Para llevar a cabo estos procesos de evaluación, hace falta un trabajo coordinado de los especialistas dentro del EAP y un trabajo en red incluso mayor con la *escoleta*, los servicios sociales, protección de menores, salud y salud mental. Se volverá a hacer referencia a estos aspectos sobre el proceso de evaluación en la parte del modelo pedagógico sobre detección y evaluación.

La identificación y la derivación del EAP de estas familias en situaciones singulares corresponden a la *escoleta*, que debe intentar identificar durante el proceso de acogida estas circunstancias singulares del sistema familiar. Esta detección se facilita si el tutor o tutora correspondiente de la *escoleta* hace una entrevista personalizada con las familias, no la dirección, y si el EAP ha trabajado con estos tutores para que aprendan a reconocer los indicadores de estas familias en situaciones singulares.

### *1.4.1 Familias en riesgo de exclusión social*

Debido a las circunstancias que viven, las familias en situación de riesgo de exclusión social pueden no poder brindar la estimulación y la atención necesarias a los niños. La *escoleta* y el EAP deben trabajar de forma conjunta con los servicios sociales para ofrecer un apoyo eficaz a estas familias que les permita acompañar el crecimiento de sus niños. Hay algunos colectivos que, por sus circunstancias, pueden encontrarse en un mayor riesgo de exclusión social y, por lo tanto, pueden necesitar más apoyo: las familias numerosas, las familias monoparentales, las familias inmigrantes y las familias con los dos padres en paro, además de las que están en situación de pobreza.

No es posible un desarrollo pleno sin un entorno seguro. Los miembros de las familias son los que brindan a los niños este entorno seguro, de estimulación suficiente, calidez, presencia emocional y garantía de las

necesidades básicas. Las instituciones son las responsables de apoyar a las familias en esta tarea. La exclusión social, no tan solo la económica, es uno de los factores más frecuentes que anula este entorno seguro y coloca las familias en una situación de aislamiento, miedo y desigualdad social.

Por lo tanto, en el caso de las familias en riesgo de exclusión social es especialmente importante que los profesionales de los EAP y de la *escoleta* no culpabilicen a las familias de su situación. La exclusión social es una forma de violencia estructural y el resultado de una serie de condiciones sociales sobrevenidas a las familias. La exclusión social no es culpa de las familias. Justamente por eso no se deben juzgar las carencias en el desarrollo de los niños que esta situación haya podido producir. La actitud hacia estas familias debe ser de quietud, desculpabilización y comprensión emocional de su historia. La *escoleta* y el EAP deben trabajar explícitamente y de forma coordinada con los servicios sociales para garantizar la inclusión.

### *1.4.2 Familias en las que hay una situación de conflicto, separación o divorcio*

Las situaciones de conflicto social y/o familiar suponen una condición de riesgo para los niños porque dificultan su atención. Las parejas en situación de conflicto pueden, por su propio proceso emocional, dejar de atender adecuadamente a sus hijos y no ser capaces de detectar precozmente determinadas necesidades. Además, es posible que los niños manifiesten sintomatología emocional disociativa fruto de la ansiedad que viven y absorban de sus figuras vinculares.

En el caso de las familias en que las figuras parentales están separadas o divorciadas, a estas dificultades se puede añadir la de coordinación para evaluar y diseñar el plan de acompañamiento, así como la coordinación diaria con la *escoleta*. Es esencial que haya un referente profesional claro para las familias que pueda manejar toda la información disponible y garantizar que las dos figuras parentales la reciben por igual y tienen un protagonismo similar en el plan de acompañamiento al niño. Además, los profesionales deben mantener una conciencia clara de no posicionarse a favor o en contra de una de las figuras parentales.

### *1.4.3 Niños en situación de riesgo y/o desprotección*

En el caso de los niños en situación de riesgo, si bien continúan viviendo en el núcleo familiar, las condiciones de riesgo que hay en la familia por diferentes causas deben comportar una intervención por parte de los servicios sociales municipales. El EAP y la *escoleta* deben formar parte de este plan de intervención.

En el caso de los niños en situación de desprotección, la situación familiar ha provocado que la administración asuma la tutela y que se encuentren en situación de acogida. Para el tramo de edad en que se trabaja en atención temprana, la legislación establece que los niños serán atendidos en acogida familiar, pero es posible que no siempre sea el caso y que haya casos puntuales de niños que estén en situación de acogida residencial. En esta circunstancia, los educadores referentes en el hogar de protección del niño deben ser reconocidos por el EAP y la *escoleta* como parte del plan de acompañamiento, dado que se busca el contexto natural de desarrollo del niño, que, en este caso, es el hogar de protección, no su contexto familiar.

Del mismo modo, si el niño está en situación de acogida familiar, las familias de acogida y las familias canguro se deben considerar el contexto de desarrollo del niño, aunque se hagan visitas con las familias biológicas. Se debe garantizar el intercambio de información fluida con las familias de acogida, lo cual implica proporcionarles la información suficiente y necesaria de la cual se disponga sobre el desarrollo del niño que pueda ayudarles a ser protagonistas del plan de acompañamiento. Además, se debe garantizar una coordinación adecuada con el servicio que los atiende (servicio de acogida familiar de cada consejo insular), de forma que las familias no sufran duplicidades en la intervención.

En muchos casos, los niños en situación de riesgo y/o desprotección presentan modelos afectivos inseguros o desorganizados, además de la sintomatología emocional disociativa ya mencionada. Este aspecto condicionará claramente el desarrollo y también debe ser atendido de forma prioritaria por los profesionales de los EAP y la *escoleta*. Además, las carencias en la estimulación recibida y cualquier forma de maltrato que hayan podido sufrir en su desarrollo pueden producir daños cerebrales. Este daño cerebral fruto de situaciones de adversidad temprana necesita ser abordado a través de un plan de acompañamiento ajustado a sus necesidades.

Por eso, en estos casos es imprescindible el trabajo coordinado de los EAP con los servicios de salud y de protección, especialmente con las unidades de neuropediatría, que permita valorar de una manera adecuada y tan temprana como sea posible si hay o no daño cerebral. Este trabajo coordinado también debe permitir garantizar la implementación de otros protocolos que haya establecidos en el territorio, así como instrumentos de detección y derivación de situaciones de riesgo (RUMI).

Así mismo, es necesario que los profesionales del EAP estén formados técnicamente en la detección de estas situaciones de riesgo y/o desprotección por medio de los indicadores que presentan los niños. De

esta forma, podrán acompañar la *escoleta* en la detección temprana de la situación de riesgo y/o desprotección, para lo cual es conveniente incorporar este tema en el plan de formación anual incluido en el apartado de organización interna del modelo pedagógico de los EAP.

### *1.4.4 Familias adoptivas*

Las familias adoptivas son familias que las *escoletes* y los EAP deben plantearse acompañar de forma continuada por varias razones. Por un lado, por las carencias de estimulación o los daños cerebrales que los niños presenten fruto de la situación de desprotección vivida en su desarrollo, ya abordados en el apartado anterior. Por el otro, por los modelos afectivos interiorizados que presenten debido a su experiencia de vida, los cuales también pueden producir sintomatología emocional disociativa.

Además, las familias adoptivas necesitan esta atención por el mismo proceso de adaptación que viven. Se debe acompañar el proceso de creación del vínculo afectivo con el niño, el proceso de luto del niño, pero también el de sus figuras parentales por las dificultades que puedan tener o por la falta de información previa. Los niños adoptados pueden presentar un variado rango de problemáticas de regulación emocional, de control de las funciones ejecutivas superiores, de déficits sensoriales, entre otros, y requerirán que el EAP acompañe las familias y les ofrezca un apoyo técnico y emocional. Además, si procede será especialmente relevante cuidar la fase de adaptación en la *escoleta* y de cierre de cada curso escolar.

### *1.4.5 Familias en las que uno de los cuidadores principales presenta alguna enfermedad mental o adicción*

Esta situación singular puede presentarse en las familias sin que comporte necesariamente una situación de desprotección para el niño. En muchos casos, las enfermedades son adecuadamente tratadas y las figuras parentales cuentan con redes de apoyo social y afectivo en la crianza de su hijo.

Pero no siempre es así, y entonces puede implicar una situación de riesgo para el niño; en concreto, el riesgo de una falta de atención adecuada de sus necesidades o de vivir situaciones de estrés sostenido en el supuesto de que la figura parental no reciba la atención adecuada o se desestabilice en su enfermedad (cosa que ocurre con cierta frecuencia después del nacimiento de un hijo). Esto puede pasar sobre todo en las familias en las que no hay una figura de acompañamiento en el núcleo familiar que pueda aportar estabilidad en estas situaciones.

En estas familias también es fundamental visibilizar el aislamiento y la estigmatización social que a menudo viven y que pueden dañar este primer contexto natural de desarrollo del niño. Son familias muy invisibilizadas socialmente y que no disponen de muchos recursos para ser atendidas.

Es necesario garantizar la coordinación del EAP o de la *escoleta* con el médico de familia o el servicio de salud mental o de drogodependencias, según el caso, que atienda la familia, de tal manera que se posibilite la intervención en red con la familia, siempre teniendo en cuenta la obligación del manexo confidencial de la información correspondiente.

## 2. EL ACERCAMIENTO DEL PROFESIONAL A CADA FAMILIA QUE LA EAP ACOMPAÑA

### 2.1 Definición de los profesionales referente

Es necesario garantizar la estabilidad de los referentes profesionales para las familias. Por lo tanto, el EAP y la *escoleta* deben acordar, en función de las características y las necesidades de la familia, si el referente debe ser una sola persona o, en circunstancias que lo aconsejen, deben ser dos.

Al haber tomado la decisión, debe ser el profesional o profesionales asignados que establezcan el contacto con las familias, hagan las entrevistas, reflexionen con la *escoleta*, coordinen el plan de acompañamiento e introduzcan y acompañen los especialistas que se considere necesario que intervengan puntualmente con el niño.

Hay varias estrategias eficaces por visibilizar el EAP como parte de los recursos educativos disponibles en la *escoleta* para todas las familias: que el profesional referente participe en la primera reunión en que la *escoleta* convoca las familias a comienzo del curso e incorpore información sobre su trabajo en el Power Point de presentación del trabajo educativo de la *escoleta*; que se incluya su fotografía en el cartel donde se muestra el equipo del centro, y que en los formularios que firman las familias al entrar a la *escoleta* se incluya el permiso para la intervención del EAP. Gracias a estas estrategias, las familias perciben e integran los EAP como parte del equipo educativo de la *escoleta*, y se consigue que cualquier familia, no tan solo las familias con niños con necesidades educativas especiales, recorra a los profesionales o los consulte. De este modo, se rompe la inercia según la cual el EAP solo trabaja con un determinado perfil de familias y se visibiliza como un recurso educativo más de la *escoleta*. Por otro lado, cuando llega el caso de la entrevista del EAP con una familia, esta ya conoce el profesional referente y lo percibe como parte del equipo educativo.

### 2.2 La flexibilidad necesaria para el acompañamiento a la familia

Los profesionales de los EAP y la *escoleta* deben prever una cierta flexibilidad en sus horarios para poder adaptarse a la diversidad de realidades familiares y a su disponibilidad. El horario de tarde posibilita la participación de las figuras parentales y el protagonismo de las familias en el plan de acompañamiento. Esta flexibilidad puede ser más difícil para algunas *escoletes* debido a las limitaciones estructurales que pueden presentar.

## 2.3 La primera entrevista entre la EAP y la familia<sup>117</sup>

Las entrevistas con la familia se tendrían que hacer, en la medida de lo posible, en los contextos naturales de desarrollo de los niños, en las *escoles* y, en los casos en que se considere oportuno, en los hogares. Por eso, se tendría que valorar la conveniencia de que el tutor o tutora del niño estuviera presente. En la línea de la flexibilidad y la adaptación necesarias a la realidad de cada familia y del EAP, se pueden prever diferentes opciones para este primer acercamiento a la familia.

Si el EAP y la *escoleta* trabajan de forma coordinada, el referente o referentes del EAP para la *escoleta* habrán participado en la primera reunión de la *escoleta* con las familias, de forma que las familias perciban el EAP como parte del equipo educativo desde el principio y, cuando llegue el momento de la primera entrevista entre el EAP y la familia, esta ya conozca el profesional referente.

Además, el profesional referente ya debe conocer toda la información técnica del caso, el informe de derivación, etc. El objetivo real de esta primera entrevista es *ESCUCHAR* para poder obtener toda la información que no está en los informes y *VALIDAR EMOCIONALMENTE* las fortalezas de la familia, así como su papel protagonista en el plan de acompañamiento al niño. Una primera entrevista bien hecha produce en sí misma un cambio en la familia. En este sentido, es importante intentar disminuir, tanto como sea posible, la interferencia de los procesos burocráticos en este primer acercamiento a la familia.

Entre otros, hay que plantearse como objetivos clave:

- Presentar al profesional referente de la familia.
- Resolver todas las dudas que la familia pueda tener sobre qué es un EAP y las implicaciones de un proceso de evaluación y de acompañamiento al niño.
- Recordar a la familia que se garantiza la intimidad y la confidencialidad de toda la información que proporcione.
- Validar emocionalmente las fortalezas de la familia así como su papel protagonista en el plan de acompañamiento al niño.
- Averiguar cuáles son las expectativas de las familias respecto al acompañamiento del EAP.
- Recoger toda la información posible sobre las rutinas habituales y cotidianas del niño

<sup>117</sup> La primera entrevista no se refiere a la que el tutor hace en la *escoleta* con la familia, sino al primer encuentro del EAP con la familia.

- Validar cuáles son las figuras de cuidado cotidiano del niño que tengan que ser incluidas en el proyecto de acompañamiento.
- Planificar, conjuntamente con las familias, cuáles podrían ser los mejores momentos para encontrarse el equipo, la escoleta y la familia: horarios, lugares, personas, etc. En este sentido, resulta útil enlazar, ya desde la primera entrevista, el proceso de acompañamiento completo, y fijar al acabar la entrevista la fecha para el encuentro siguiente y los pasos que hay que dar.

Es importante que los profesionales del EAP tengan una serie de habilidades comunicativas y conocimientos profesionales (estrategias, recursos, etc.) para las entrevistas que se hagan con las familias con las cuales intervienen. Entre estas habilidades conviene destacar:

- La escucha empática como clave principal de la entrevista. Hay que cuidar mucho el lenguaje no verbal y el contacto ocular con la familia y tener cuidado de combinar la transcripción responsable de los datos de la entrevista en papel o al ordenador con la proximidad y la presencia con la familia.
- Afectividad consciente. La afectividad es condición para crear seguridad en la persona que se acompaña. Es necesario mostrar afectividad en todo el proceso con la familia y poner conciencia en esta afectividad. Por lo tanto, mostrar afectividad no es una opción personal, sino una obligación profesional clave en el proceso de acompañamiento a las personas.
- La validación emocional. El profesional debe ser capaz de validar el proceso emocional de la familia, sea cuál sea, y rescatar todas las fortalezas emocionales que demuestran de cara a su hijo o hija.
- La claridad y la sencillez en la comunicación. Se debe intentar reducir el lenguaje técnico a lo que sea imprescindible y emplear las vías de comunicación que mejor se adapten a la realidad familiar: teléfono, correo electrónico, WhatsApp, etc.
- El enfoque positivo de la comunicación. Es conveniente centrarse en la solución de las demandas y en las fortalezas de las familias, no en sus debilidades.
- La fiabilidad. Se debe proporcionar información veraz y clara sin generar falsas expectativas.
- La actitud no intrusiva en las dinámicas de interacción familiares. El acompañamiento a una persona pasa por adaptarse a su ritmo y forma de hacer las cosas para, desde aquí, ofrecerle herramientas para ir transformándolas despacio y alcanzar el lugar de control interno en la persona en este proceso de cambio. Si se acelera el proceso y se interrumpe la dinámica de interacción familiar porque se ha intentado acelerar o forzar cambios, las familias tendrán más dificultades para incorporar estos cambios y se pueden sentir agredidas y bloqueadas.

- La actitud no valorativa y sin juicio. Hay que situarse en una posición de acompañamiento, refuerzo y validación de los procesos emocionales.
- La apertura y la capacidad de adaptación a los diferentes contextos, recursos y necesidades sentidas por las familias, de forma que se establezcan planes de acompañamiento individualizados y adaptados a la realidad de cada familia, condición necesaria para garantizar la eficacia de este plan.

Así mismo, además de las habilidades de comunicación y relacionales, es necesario que los profesionales de los EAP se actualicen técnicamente, con el apoyo del plan de formación incluido en el apartado de organización interna del modelo pedagógico de los EAP, en cuanto a los modelos técnicos validados de intervención con las familias coherentes con el posicionamiento que se describe en este documento.

Para desarrollar todas estas habilidades, especialmente la afectividad consciente como competencia profesional que garantiza la seguridad emocional de la persona que se acompaña, es conveniente trabajar la historia de vida de los profesionales, así como otras pautas de autocuidado sistemáticas, como parte de su desarrollo profesional. Dicho de otro modo, los procesos emocionales de los profesionales y sus experiencias de vida pueden sesgar la evaluación del niño, las expectativas de los profesionales sobre su posible evolución así como su posibilidad de hacer un acompañamiento afectivo respetuoso en los procesos de la familia.

Este trabajo personal se puede hacer mediante las acciones formativas incluidas en el plan anual de formación, el acompañamiento y la supervisión externos que se haga a todo el EAP o la supervisión interna con el trabajo en equipo y, en concreto, la supervisión a los profesionales con menos experiencia por parte de la figura de los *padrinos* que haya dentro del EAP. El trabajo personal se verá favorecido en la medida que se posibilite más estabilidad de las plantillas y se establezcan formaciones conjuntas entre los EAP y las *escoles*, medidas incluidas en el apartado de organización interna del modelo pedagógico de los EAP.

### **2.4 Definición de la información relevante que hay que intercambiar**

Se debe garantizar la fluidez de intercambio de información entre el profesional referente y la familia. La normativa recoge el derecho de la familia a acceder a toda la información relativa a su hijo o hija. Por lo tanto, la información que debe ser intercambiada es, por un lado, la que la familia solicite. Deben sentir que todas sus preguntas son contestadas con claridad y honestidad. Por otro lado, se deben recibir todas las propuestas que ellos hagan o la información de cambios cotidianos que perciban en el niño durante el mismo proceso de evaluación y acompañamiento. Finalmente,

también se debe intercambiar toda la información que el EAP tenga sobre el niño, salvo que se valore que comunicar esta información a la familia puede poner al niño en una situación de riesgo. Por eso, es importante sistematizar la información por escrito y no limitarla a la transmisión oral.

Es oportuno mantener una reflexión continua con el tutor o tutora sobre la estrategia informativa que más puede ayudar a la familia, siempre teniendo en cuenta el marco normativo de referencia vigente en este momento. El Decreto 39/2011 establece que el centro debe proporcionar información a las familias de las medidas organizativas y curriculares que se adopten con relación a su hijo antes de aplicarlas (art. 4.4). Así mismo, el Decreto 39/2011 establece que las familias deben estar informadas sobre las medidas específicas de apoyo que se adopten en relación con su niño y especifica que se debe dejar constancia escrita (art. 10.2). Pasa lo mismo cuando se trata de adaptaciones curriculares significativas (art. 11.6).

### 2.5 El papel de la familia en la evaluación del niño

La evaluación no se basa en una sola entrevista o visita, sino que es un proceso dinámico. Los cambios pueden suceder en el niño durante el mismo proceso de evaluación, de tal manera que el diagnóstico también puede cambiar. Por este motivo, el intercambio de información entre el profesional referente y la familia debe ser fluido durante el proceso de evaluación. Las llamadas o los correos electrónicos deben ofrecerse como posibilidad a la familia para que proporcione cualquier dato que considere de relevancia o informe de cualquier cambio significativo de rutinas en la familia o que hayan visto en el niño.

Además, la familia debe recibir información diaria por parte de la *escoleta* sobre la evolución del niño. Las reuniones que sean necesarias se deben acordar entre la familia, la *escoleta* y el profesional referente del EAP, teniendo en cuenta que pueden derivar secuencias y dinámicas individualizadas y diferentes para cada familia. En este sentido, el artículo 22.2 del Decreto 39/2011 deja muy claro que hay que garantizar y asegurar la participación de las familias o tutores en las decisiones que afecten la escolarización y los procesos educativos.

Algunos aspectos de los procesos de evaluación son especialmente difíciles. Hay algunos síntomas compartidos entre diferentes trastornos que pueden conducir a errores más frecuentes, como la confusión entre la hipoacusia ligera o moderada con las alteraciones conductuales. También es especialmente sensible la evaluación de la sintomatología emocional disociativa que puede presentar el niño cuya familia viva una situación

singular. Esta sintomatología puede provocar retrasos en el desarrollo, somatizaciones varias y problemáticas de coordinación sensorias y motrices, entre otros, y requiere una evaluación específica y un trabajo coordinado de los especialistas dentro del EAP, así como un trabajo en red todavía mayor con la *escoleta*, los servicios de salud y los servicios sociales. Se volverá a hacer referencia a este aspecto en el apartado de detección y evaluación incluido en el desarrollo del modelo pedagógico por los EAP.

## 2.6 Desarrollo conjunto del plan de acompañamiento

Cuando se detecten necesidades específicas de apoyo educativo en un niño, corresponde al tutor garantizar que se planifica la respuesta educativa adecuada y que se diseña con la colaboración de la familia y el EAP. Los objetivos que se establezcan, así como la temporalización y la metodología, deben ser consensuados entre la familia, la *escoleta* y el EAP, dado que los implementarán de forma mayoritaria la familia y la *escoleta*. Hay que reiterar que la evaluación y el acompañamiento a los niños se hace en los contextos naturales de desarrollo, que son el hogar y la *escoleta*.

Por eso, los ritmos y las secuencias de actividades que puedan acordarse deben ser realistas y viables. Estas actividades deben ser implementadas como parte de las rutinas naturales de las familias, no como una «lista de actividades que les ha puesto como tarea» el EAP. Las propuestas que se quiera que el niño haga deben ser propuestas de forma individual y dinámica, de forma que puedan ser incorporadas a sus rutinas naturales. Así mismo, los profesionales deben estar dispuestos a cambiarlas tantas veces como haga falta.

## 2.7 Acompañamiento en momentos sensibles

Uno de los roles fundamentales del profesional referente del EAP en relación con la familia es el acompañamiento emocional en los momentos especialmente sensibles. Destacan tres momentos:

- La comunicación de una evaluación psicopedagógica. Con frecuencia, la evaluación implica poner nombre a una situación. Este *denominar* lo que la familia ya sabe tiene un doble efecto. Por un lado, es liberador, dado que permite delimitar lo que ven en la cotidianidad y generar una serie de expectativas sobre el acompañamiento posible. Por otro lado, implica un proceso de luto, porque impide la negación de la realidad en la cual puede ser que la familia se haya refugiado en algunos casos, además de confrontar la realidad de su hijo o hija con los deseos que

la familia haya tenido para él o ella. En esta situación, el profesional referente debe ofrecer información veraz, sencilla y acompañada de ejemplos de conductas u otros aspectos que ha constatado que le suceden al niño y que pueden hacer comprensible el diagnóstico más allá de los términos técnicos. El objetivo de la comunicación de la evaluación es justamente este: hacerla comprensible y generar unas expectativas positivas pero realistas. En este sentido, puede ser útil proporcionar información a las familias sobre otros servicios que les pueden acompañar en el proceso.

- El proceso de elección de *escoleta* infantil o de CEIP/CC. La elección de centro, tanto en el caso de la *escoleta* infantil como de CEIP/CC, para las familias con niños con necesidades educativas especiales es una situación compleja en que deben tener en cuenta variables muy diversas: las características de la *escoleta*, los recursos que la *escoleta* tiene para atender las necesidades específicas del niño, el proyecto educativo, la proximidad a su domicilio, etc. El acompañamiento del profesional referente debe ser especialmente sensible. La decisión es de la familia y, sea cual sea, será la correcta porque es la suya. La actitud del profesional debe ser de respeto y no de juicio.
- El tránsito al CEIP/CC. De acuerdo con este modelo colaborativo de trabajo con las familias, se les debe ofrecer estar presentes en las reuniones de traspaso informativo al CEIP/CC, si así lo desean, para que conozcan directamente la situación cuando el niño cambia de centro y las actuaciones que el CEIP/CC pueda plantearles. Además, también pueden conocer el referente equivalente al EAP en el CEIP/CC. A la vez, de este modo la familia es conocedora del informe psicopedagógico que se entregará en el proceso de traspaso y habrá podido contribuir en el contenido. También se puede prever el acompañamiento en la visita al nuevo centro y a las instalaciones y explicarles las diferencias en el trabajo educativo del nuevo centro, así como un contacto posterior, al inicio del curso en septiembre, para confirmar que el traspaso se ha hecho positivamente y cerrar la intervención con la familia. Las especificidades respecto al proceso de traspaso se desarrollarán con detalle en el apartado de inclusión del modelo pedagógico.

### 3. EL EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA Y LA CALIDAD DE LAS RELACIONES ENTRE LAS FAMILIAS Y LA ESCOLETA

Este tema se amplía en otros apartados del modelo pedagógico de los EAP, pero en este sobre trabajo con las familias es necesario recordar algunas claves del trabajo que el EAP hace para favorecer las relaciones entre las familias y la *escoleta*. De hecho, será importante que los EAP lo compartan con las *escoletes* con las que trabajan para que puedan elaborar planes de centro que estén acordes.

Este trabajo se debe centrar en tres aspectos importantes: favorecer el protagonismo de las familias en la *escoleta*; promover los planes de acompañamiento conjuntos entre la *escoleta*, el EAP y la familia en los casos de niños con necesidades educativas especiales, y acompañar las *escoletes* en dos momentos fundamentales, que son la fase de acogida y la fase de cierre del curso escolar.

#### 3.1 Potenciación del protagonismo de las familias en la *escoleta*

El EAP debe colaborar con las *escoletes* para potenciar el protagonismo de las familias en la *escoleta*. Este protagonismo de las familias en las *escoletes* a menudo está limitado: no siempre hay AMIPAS o las familias no participan de las actividades de las *escoletes*. Pero las familias son parte de la comunidad educativa y deben ser reconocidas por la *escoleta*, que debe sumar los saberes que las familias pueden proporcionar. Por eso, este protagonismo debe plasmarse en aspectos como:

- Entrevista personalizada. El tutor o tutora correspondiente de la *escoleta* hace una entrevista personalizada con las familias, no la dirección de la *escoleta*. Este primer conocimiento entre el referente de la *escoleta* y la familia es básico para el protagonismo de las familias en la *escoleta* y para la detección temprana de las familias en situaciones singulares.
- Intercambio de información. La familia debe poder acceder a la *escoleta* a la entrada y salida y mantener contacto diario con el tutor o tutora. De esta forma el intercambio de información es cotidiano y fluido. Si en algún momento la *escoleta* o la familia considera que es necesario convocar una reunión para un aspecto específico, se puede concertar por correo electrónico, pero el intercambio cotidiano debe ser la pauta regular.
- Transparencia en la información. La *escoleta* y el EAP deben potenciar la transparencia en la información a todas las familias y hay que mantener una comunicación regular por diferentes vías: correo electrónico, web de la *escoleta*, blogs, tableros en las entradas, etc.

- Apertura de la *escoleta* a las familias. El EAP debe colaborar con la *escoleta* para que estén abiertas a las familias. Se deben habilitar espacios donde las familias puedan ser espectadoras o partícipes de las actividades cotidianas de la *escoleta*. Es importante que la familia no tan solo participe en fiestas puntuales que puedan organizarse de forma conjunta, sino que hay que prever alguna manera en la que puedan participar en las dinámicas del aula.
- Protagonismo de las familias en actividades específicas desarrolladas dentro de la *escoleta*. El EAP debe colaborar con las *escoletes* para que:
  - Las familias promuevan actividades como parte del periodo lectivo de sus hijos e hijas de manera conjunta con el tutor de los niños.
  - Las familias promuevan objetivos o temáticas en el periodo escolar con sus hijos e hijas, así como materiales y metodologías específicas para poder trabajarlos.
  - Las familias puedan organizar actividades en horario no lectivo. Esto comporta una flexibilidad de horarios por parte de la *escoleta*.
  - Se permita utilizar las instalaciones de la *escoleta* para las reuniones y actividades de grupos de familias de la *escoleta*.
  - Se promuevan actividades para integrar las familias en situaciones singulares, especialmente las familias en riesgo de exclusión social, como por ejemplo actividades lúdicas y de encuentro en horarios diversos.
  - Los objetivos, intereses, metodología, materiales, etc., de la *escoleta* tengan en cuenta las referencias culturales, la realidad social y las prioridades de las familias.
- Protagonismo de las familias en la toma de decisiones organizativas y educativas de la *escoleta* como parte de la comunidad educativa que son. Las familias deben incorporar sus saberes, habilidades y conocimientos al proceso educativo que se desarrolla con los niños..

### **3.2 Promoción de los planes de acompañamiento conjuntos entre *escoleta*, EAP y familia en casos de niños con necesidades educativas especiales**

En el caso de los niños con necesidades educativas especiales, la *escoleta* debe acompañar a las familias y debe decidir quién ha coordinar el plan de acompañamiento a cada familia (o bien el tutor o tutora o bien algún miembro del EAP, según las circunstancias que concurren).

Hay que trabajar con la *escoleta* para afianzar el papel que tiene el tutor o tutora respecto a los niños con necesidades educativas especiales para que no adopten la actitud de que los planes de acompañamiento de estos niños son trabajo del EAP y para que entiendan que tienen una función que no

pueden delegar en el EAP (Decreto 39/2011). Del mismo modo, como se ha mencionado en el apartado 2.1 al hablar de la definición de los profesionales referentes de la *escoleta*, hay que trabajar para que el EAP sea visibilizado como parte del equipo educativo de la *escoleta* y como un potencial recurso disponible para todas las familias de la *escoleta*, no tan solo para las que tienen niños con necesidades educativas especiales.

El EAP debe trabajar junto con la *escoleta* para:

- Diseñar de forma conjunta el proceso de evaluación y acompañamiento, teniendo en cuenta la opinión de la familia. Este plan debe ser modificado tantas veces como sea necesario a propuesta de la *escoleta*, de la familia o del propio EAP. En este sentido, en el dictamen de escolarización, en el que consta la modalidad de escolarización que hace el orientador, debe constar la opinión de la familia (artículo 20.14 del Decreto 39/2011).
- Mantener una mirada positiva conjunta de la *escoleta* y el EAP hacia la familia y sus posibilidades. De este modo, todo el mundo (*escoleta* y EAP) reforzará las competencias de la familia y generará una dinámica coherente con el niño, tanto en casa como en la *escoleta*.
- Acompañar la familia en el proceso de integración emocional de la realidad y de necesidades específicas del niño.

### **3.3 Acompañamiento a las *escoletes* en dos momentos clave: los procesos de acogida y el cierre del curso escolar**

El EAP, junto con el tutor, debe estar especialmente atento en dos momentos clave: la fase de acogida y la fase de cierre del curso escolar. Debe ayudar a las *escoletes* a diseñar estas dos fases, que se deben ajustar a la diversidad de necesidades y ritmos de los niños que van a la *escoleta* y de sus familias.

En el proceso de escolarización y adaptación, debe colaborar con las *escoletes* para que los tutores puedan preparar bien las primeras entrevistas que se hagan con las familias, para posibilitar un posicionamiento colaborativo, respetuoso y positivo ante estas familias, y para facilitar, también, la recogida de información necesaria que permita la detección temprana de las familias en situaciones singulares.

Además, si este profesional referente del EAP en la *escoleta* participa en la primera reunión a la que la *escoleta* convoca a las familias a comienzo del curso, las familias lo perciben y lo integran como parte del equipo educativo de la *escoleta*, de forma que, cuando llega el caso de una primera entrevista con una familia, esta ya conoce al profesional referente y lo percibe como parte del equipo educativo.

Pero es necesario visibilizar también el proceso de despedida, de gran importancia para el cierre afectivo del curso lectivo. Se debe trabajar con los tutores de las *escoles* para que posibiliten, durante las últimas semanas del curso escolar, la interiorización de los aprendizajes y el cierre afectivo del proceso grupal en el aula, del mismo modo y con la misma conciencia que posibilitaron el proceso de acogida.

Así mismo, hay que cuidar los procesos de traspaso de niños a los centros de segundo ciclo de educación infantil o de primaria, según cuál sea en cada caso. Ya se ha comentado la posibilidad de que la familia, si así lo desea, pueda participar en estas entrevistas de cierre y traspaso de información. Algunas otras especificidades respecto al proceso de traspaso se desarrollan con detalle en el apartado de inclusión del modelo pedagógico.

Además de esto, es necesario recordar que el artículo 39.16 del Decreto 39/2011 establece que los servicios de orientación educativa deben coordinarse y colaborar con los centros de profesores (CEP) y otras instituciones para el asesoramiento y/o la realización de actividades formativas dirigidas al profesorado y a las familias del alumnado.

Para finalizar, es importante tener presente que, desde el EAP, como parte de este 5-10 % del tiempo de los profesionales dedicado a otras necesidades diferentes de las necesidades de las *escoles* públicas o de la red complementaria, una de las iniciativas que se puede promover es el acompañamiento a las familias de niños no escolarizados a través de la creación de espacios familiares. Cómo colaborar o promover espacios familiares de forma eficaz es una de las experiencias que se recoge en el apartado de buenas prácticas (anexo al modelo pedagógico), entre otros que ya están desarrollando los EAP.

#### 4. CRITERIOS DE CALIDAD MÍNIMOS EN EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS FAMILIAS

El acompañamiento familiar por parte de los EAP debe partir de los criterios siguientes:

- Consolidar y garantizar una MIRADA POSITIVA, DE RECONOCIMIENTO Y COLABORACIÓN hacia las familias por parte de los profesionales, sin juzgar sus procesos ni sus tiempos. Siguiendo las pautas recomendadas en atención temprana y la evidencia científica existente, se deben incorporar los elementos de perspectiva siguientes:
  - Las familias como primer contexto natural de desarrollo del niño, y la *escoleta* como segundo contexto de desarrollo.
  - Las familias como las figuras parentales o de cuidado diario del niño, no únicamente la madre o el padre biológicos.
  - La integración de la diversidad de modelos familiares.
  - La individualidad, riqueza y dinamismo de cualquier proceso afectivo de las familias.

Algunos indicadores de evaluación específicos que surgirían de este criterio serían:

- ¿Están presentes en el diseño del plan de acompañamiento los cuidadores habituales del niño?
  - ¿Los planes de acompañamiento se adaptan a los varios modelos y realidades familiares?
  - ¿Los planes de acompañamiento son dinámicos y varían a lo largo del proceso de intervención?
- Visibilizar a las FAMILIAS EN SITUACIONES SINGULARES: familias en riesgo de exclusión social, familias en las que hay una situación de conflicto, separación o divorcio, niños en situación de riesgo y/o desprotección, familias adoptivas y familias en las que una de las figuras parentales sufre una enfermedad mental o un problema de adicciones. Es necesario posibilitar un proceso de evaluación por parte de profesionales del EAP con experiencia o con la supervisión adecuada. Es necesario hacer diagnósticos diferenciales específicos respecto a la sintomatología emocional disociativa, un trabajo coordinado de los especialistas dentro del EAP y un trabajo en red todavía mayor con la *escoleta* y los servicios sociales.

Algunos indicadores de evaluación específicos que surgirían de este criterio serían:

- ¿El EAP trabaja con las *escoles* para que puedan identificar en las primeras entrevistas las familias en situaciones singulares?
- ¿Los profesionales del EAP tienen formación específica sobre las familias en situaciones singulares?
- ¿Los profesionales del EAP trabajan de forma coordinada con los equipos especializados que intervienen desde otros contextos con las familias en situaciones singulares?
- Consolidar un MODELO COLABORATIVO de acompañamiento con las familias, basado en un posicionamiento de PROTAGONISMO COMPARTIDO y que incorpora los criterios básicos siguientes:
  - La evaluación y el acompañamiento a los niños se hace en los contextos naturales de desarrollo, que son, en primer lugar, sus hogares y, en segundo lugar, sus *escoles*. Las familias y el equipo educativo son los protagonistas del proceso educativo.
  - El acompañamiento al niño se hace mediante sus rutinas naturales, no mediante un programa artificial de actividades. Es necesario que las familias se vean a sí mismas como protagonistas del proceso educativo del niño sostenidos por la seguridad y la tranquilidad que brinda el acompañamiento profesional afectivo y de calidad.
  - Este posicionamiento de los profesionales requiere una serie de competencias profesionales que se deben promover, entre las que destaca la afectividad consciente como garantía de la seguridad emocional de las familias a las que se acompaña. Para conseguir esta competencia, se debe elaborar la historia de vida personal de los profesionales y otras pautas de autocuidado sistemático, para no proyectar temas personales en las familias con las que se trabaja por medio de acciones formativas específicas y un proceso de supervisión adecuado. Por todo ello, se debe desarrollar el plan de formación necesario desde el IEPI.
  - Los profesionales de los EAP deben asumir una cierta flexibilidad de horarios para adaptarse a la diversidad de realidades y disponibilidad de las familias.
  - Las actitudes y las habilidades deseables de los profesionales de los EAP desde este posicionamiento son las siguientes:
    - a) Escucha empática.
    - b) Afectividad consciente.
    - c) Validación emocional.

- d) Claridad y sencillez en la comunicación.
- e) Enfoque positivo de la comunicación, la cual se debe centrar en la solución de las demandas y en las fortalezas de las familias, no en sus debilidades.
- f) Fiabilidad.
- g) Actitud no intrusiva en las dinámicas de interacción familiares.
- h) Actitud no valorativa y sin juicio.
- i) Apertura y capacidad de adaptación a los diferentes contextos, recursos y necesidades sentidas por las familias.

Algunos indicadores de evaluación específicos que surgirían de este criterio serían:

- ¿El proyecto de acompañamiento se hace en las rutinas cotidianas del hogar?
  - ¿Los profesionales del EAP están dispuestos a adaptar sus horarios a las necesidades de las familias?
  - ¿Los profesionales del EAP se posicionan o tienen como objetivo la escucha sin juicio a las familias?
  - ¿Los profesionales del EAP diseñan todos los pasos del proceso de acompañamiento con la colaboración de las familias?
  - ¿Hay un plan de formación anual impulsado desde el IEPI que incorpore las competencias profesionales necesarias para implementar este modelo pedagógico?
- Garantizar LA ESTABILIDAD DE LAS FIGURAS REFERENTES para la familia. El EAP y la *escoleta* deben decidir, según su estructura de funcionamiento, si el referente es una sola persona o, en circunstancias que así lo aconsejen, si son dos personas. Pero una vez establecido el criterio, debe ser el propio profesional que establezca el contacto con las familias, haga las entrevistas, trabaje con la *escoleta*, coordine la evaluación del niño y el plan de acompañamiento e introduzca y acompañe los especialistas que se pueda considerar necesario que intervengan con el niño.

Algunos indicadores de evaluación específicos que surgirían de este criterio serían:

- ¿El profesional referente participa en la reunión inicial de la *escoleta* con las familias y se le percibe como parte del equipo educativo disponible para todas las familias, no tan solo para las que tienen niños con necesidades educativas especiales?
- ¿La familia y el tutor o tutora conoce quién es su referente? ¿Tiene contacto con él?

- ¿La familia recurre a su referente cuando tiene una duda?
- ¿Se garantiza que sean una o dos personas como máximo los referentes del EAP y la *escoleta* para la familia?
- DISEÑAR de forma conjunta el PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO y el plan de acción tutorial:
  - Corresponde al tutor o tutora garantizar que se elabore el plan de acompañamiento y diseñarlo con la colaboración de la familia y el EAP. Los objetivos que se establezcan, así como la temporalización y la metodología, deben ser consensuados entre la familia, la *escoleta* y el EAP.
  - Los ritmos y las secuencias de actividades que puedan acordarse deben ser ajustados, realistas y viables. Estas actividades deben ser implementadas como parte de las rutinas naturales de las familias, no como una «lista de actividades que les ha puesto como tarea» el EAP.
  - Es necesario promover el protagonismo de las familias en las *escoletes*, incluso en la organización y la gestión de la *escoleta*; el intercambio cotidiano y fluido de información entre familias y *escoleta*, y el acompañamiento a las familias en los momentos sensibles.

Algunos indicadores de evaluación específicos que surgirían de este criterio serían:

- ¿Han participado el tutor o tutora y la familia en el diseño del plan de acompañamiento?
- ¿El plan de acompañamiento parte de las rutinas naturales de la familia y las fortalece en su dimensión educativa?
- ¿El plan de acompañamiento es lo bastante flexible para asumir las modificaciones necesarias e incluir las propuestas de las familias y los tutores?
- ¿El EAP trabaja con las *escoletes* para que las familias tengan espacios de participación en la *escoleta*?
- COORDINAR el trabajo del EAP y la *escoleta* con los otros servicios que atienden las familias, especialmente en el caso de familias en situaciones singulares, para garantizar el trabajo en red, establecer un profesional referente claro para la familia y evitar duplicidades y contradicciones en la intervención. Hay que garantizar también la implementación de otros protocolos que estén establecidos en el territorio, así como instrumentos de detección y derivación de situaciones de riesgo (RUMI). En estos

servicios se incluye especialmente los servicios sociales, protección de menores, salud y salud mental.

Algunos indicadores de evaluación específicos que surgirían de este criterio serían:

- ¿Los profesionales del EAP trabajan de forma coordinada con los servicios que atienden las familias en situaciones singulares para evitar duplicidades e interferencias que las desconcierten?
- SUPERVISAR el trabajo con las familias. El trabajo con las familias será supervisado de forma conjunta en el EAP en el trabajo en equipo como mínimo trimestralmente. Por otro lado, el trabajo de los profesionales recientemente incorporados al EAP debe ser supervisado por un profesional con más experiencia o formación específica (la figura del padrino prevista en el apartado de organización interna del EAP).

Algunos indicadores de evaluación específicos que surgirían de este criterio serían:

- ¿Se garantiza la supervisión del trabajo con familias del EAP con una frecuencia como mínimo mensual?
- ¿Los profesionales con menos experiencia tienen un padrino dentro del equipo que les supervise el trabajo con las familias?
- Manejar la información con las familias desde LA TRANSPARENCIA, LA CONFIDENCIALIDAD Y LA FLUIDEZ. La familia debe tener acceso a toda la información en lo referente al niño.

Algunos indicadores de evaluación específicos que surgirían de este criterio serían:

- ¿La familia tiene acceso a toda la información sobre el niño sin tenerla que solicitar?
- Garantizar la FORMACIÓN necesaria a los profesionales de los EAP mediante un plan de formación anual que debe incluir acciones específicas de formación respecto al acompañamiento a familias, especialmente sobre las familias en situaciones singulares. Este plan de formación anual se incluye en el apartado de organización interna del modelo pedagógico de los EAP.

Algunos indicadores de evaluación específicos que surgirían de este criterio serían:

- ¿Incluye el plan de formación anual del EAP una formación específica sobre acompañamiento a familias?
- ¿Incluye el plan de formación anual del EAP una formación específica sobre acompañamiento a familias en situaciones singulares?



# **BLOQUE C**

## **ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL EAP**



<b>1. El funcionamiento interno de cada EAP .....</b>	<b>183</b>
1.1 Definición del proyecto pedagógico de los EAP.....	183
1.2 Plan de actuación y memoria anual .....	186
<b>2. Ubicación y dimensiones de los EAP.....</b>	<b>188</b>
<b>3. Plantilla y cuota .....</b>	<b>189</b>
<b>4. Los nuevos miembros de los EAP .....</b>	<b>190</b>
<b>5. El claustro y la dirección como piezas clave del funcionamiento interno de los EAP.....</b>	<b>192</b>
5.1 El claustro.....	192
5.2 La dirección.....	192
<b>6. El EAP como colectivo profesional de cuidadores que cuidan a cuidadores.....</b>	<b>194</b>
<b>7. El funcionamiento interno de los EAP como espacios privilegiados de formación .....</b>	<b>195</b>
<b>8. La presencia, la conexión y la aportación de los EAP a su sector territorial.....</b>	<b>198</b>
<b>9. Documentación: la memoria y el repositorio Recursos EAP.....</b>	<b>200</b>
<b>10. Posible orden de funcionamiento de los EAP .....</b>	<b>201</b>



## 1. EL FUNCIONAMIENTO INTERNO DE CADA EAP

El EAP constituye, para los profesionales que lo forman, el núcleo principal de referencia profesional en que pueden reflexionar, formarse, ser y sentirse acompañados y estimulados.

La calidad de las dinámicas internas de los EAP condiciona tanto el bienestar de sus miembros como el enriquecimiento colectivo y la calidad profesional de su trabajo y, por lo tanto, es decisiva en la calidad del servicio. En gran medida, el aprecio que el profesorado y las familias sienten hacia los EAP es el resultado del grado de compromiso, de la mejora de la capacidad profesional y de la contención amorosa que han aprendido en sus dinámicas internas.

El equipo es el referente permanente de los profesionales, los cuales confían para mantener la ilusión, la competencia y la disponibilidad. En conjunto, se ha conseguido mejorar notablemente la competencia profesional de los miembros de los EAP, pero continúa siendo imprescindible disponer de un plan de formación estable.

Aun así, ni en los procesos formativos de la carrera ni en la formación permanente ha sido fácil encontrar hasta ahora apoyo para adquirir competencias en esta dimensión. La función de dirección es determinante en la eficiencia de los esfuerzos de funcionamiento interno, en la calidad de las relaciones y en las posibilidades de aportación de todos y cada uno de los miembros.

### Ejes principales del funcionamiento interno

Para mantener esta solvencia profesional y poder ser cada vez más competentes a la hora de asumir nuevos retos, conviene que los ejes principales del funcionamiento interno sean:

- El proyecto pedagógico de cada EAP
- El plan de actuación
- La memoria anual

#### 1.1 Definición del proyecto pedagógico de los EAP

El proyecto pedagógico de cada EAP tiene el objetivo de contextualizar y complementar en el propio territorio los parámetros generales acordados para todas las islas. Se elabora partiendo del marco normativo y de este documento.

### 1.1.1 Contenido del proyecto pedagógico

En estos puntos se establece qué incluirá el proyecto pedagógico, quién lo elaborará y cuándo se elaborará y se revisará:

- Incluirá concreciones de estrategias, de procedimientos, etc., en relación con las funciones principales y los objetivos prioritarios de los EAP.<sup>118</sup>
- Planteará la organización interna del servicio y las colaboraciones con otros servicios del sector.
- Precizará necesidades y estrategias de empoderamiento profesional de sus miembros.
- La redacción corresponderá al claustro, con la aportación de las comunidades educativas que se atienden en cuanto a los aspectos que les afectan directamente.
- Deberá incluir criterios y/o indicadores de evaluación.
- Cada EAP elaborará su propio proyecto pedagógico a lo largo del primer trimestre del curso 2021-2022. Muchos equipos ya tienen proyecto elaborado, aunque incluido dentro de sus planes de actuación anuales, por lo que se propone aprovechar los apartados que ya se han acordado en el EAP para no repetirlos anualmente y para que formen parte del proyecto general del EAP.
- Para redactar el proyecto pedagógico, puede ser de ayuda disponer de un guion propuesto y consensuado con el IEPI.
- Compartir los proyectos pedagógicos que se vayan elaborando será un recurso imprescindible. También ayudará tener alguna dinámica de formación centrada en este punto, así como propuestas de esquemas.
- El proyecto pedagógico se tendrá que revisar cada cinco años como mínimo.

### 1.1.2 Definición y distribución de las tareas internas

El proyecto pedagógico de cada EAP debe identificar jerárquicamente las tareas internas, y el plan de actuación debe concretar su distribución.

En algún EAP ha sido útil encargar a alguno de sus miembros hacer un seguimiento especial de alguna temática (por ejemplo, cómo detectar y ayudar a niños con cuadros depresivos, con déficits motrices graves, etc.). También es beneficioso reconocer las competencias especiales de algún miembro en alguna dimensión para que lidere el grupo en aquella materia y buscar su proyección en el conjunto del EAP pensando en una estrategia transdisciplinaria.

<sup>118</sup> Vea el punto 1 del capítulo III del bloque A.

### 1.1.3 Distribución y organización de los profesionales del EAP en zonas y centros

Hay que tener en cuenta los aspectos siguientes:

- Para cumplir el artículo 36 de la Ley 9/2019, de 19 de febrero, de la atención y los derechos de la infancia y la adolescencia de las Illes Balears, que dice que «per razones de inclusión, los niños escolarizados deben recibir esta atención de forma preferente en los centros educativos», los recursos humanos del EAP deberán garantizar la atención adecuada para la prevención, la detección, la evaluación y el apoyo específico de los alumnos de las *escoles* públicas y las de la red complementaria, así como también para el acompañamiento y empoderamiento educativo de las familias.
- En relación con los centros de educación infantil privados sin ningún tipo de acuerdo o convenio con la Consejería de Educación y Formación Profesional, se hace necesario que el IEPI defina las funciones y las responsabilidades que se tienen en concordancia con el resto de departamentos.
- En la CAIB hay dos redes públicas de atención temprana, una dependiente de la Consejería de Educación y Formación Profesional y la otra dependiente de la Consejería de Asuntos Sociales y Deportes. En los últimos años, la red de atención temprana dependiente de la Consejería de Asuntos Sociales y Deportes, los SEDIAP, ha tenido un despliegue muy importante. Concretamente, la Resolución informativa de la consejera de Servicios Sociales y Cooperación de 4 de diciembre de 2018 por la que se convoca el primer concierto social de los servicios de desarrollo infantil especifica que se conciertan 115.000 sesiones por año en las Illes Balears. Aunque no sean directamente comparables, 115.000 sesiones de trabajo con niños de los SEDIAP son equivalentes a la tarea de entre 110 y 140 PT/AL.  
Es inaplazable una planificación conjunta entre el IEPI y la Consejería de Asuntos Sociales y Deportes para garantizar que los recursos públicos se utilizan para garantizar la mejor protección posible del niño y, además, con perspectiva de infancia.
- Es necesario que la distribución y la organización horaria prevea que los dos miembros del EAP, referentes de cada centro, coincidirán semanalmente o quincenalmente, según cuál sea su dimensión, para facilitar así las tareas conjuntas y de coordinación en el centro.
- Así mismo, es necesario que quede identificado ante el centro quién será el interlocutor habitual del EAP con la dirección y con el equipo de apoyo (si lo hay).

### *1.1.4 Evaluación de niños vinculada al proceso de escolarización*

Por razones de acogida, y dada la importancia que tiene la continuidad en las primeras relaciones de las familias con los centros en los que escolarizan a sus hijos, es adecuado que la evaluación de los niños que se deben escolarizar sea a cargo de los servicios de orientación del centro que solicitan.

En estos momentos, en algún sector la mayoría de estos niños son evaluados por el EAP, aunque las familias no hayan solicitado plaza en ninguno de los centros que el EAP en cuestión atiende. Esta dinámica implica que, en algún sector, durante los periodos del proceso de escolarización, parte del EAP debe dejar de hacer sus tareas en los centros y debe dejar de atender a los niños y las familias con quienes les corresponde trabajar.

Es conveniente resolver esta dinámica, que hipoteca la necesaria estabilidad de la atención temprana, y garantizar, por un lado, la correcta acogida y la adecuada atención de estas familias, y, por el otro, la asunción de esta función de evaluación por parte de los servicios propios de segundo ciclo de educación infantil o bien por otros servicios implicados, según cada territorio, como son las oficinas de escolarización.

### *2.1.5 Representación de la EAP*

Tanto el proyecto pedagógico del EAP como el plan de actuación pueden prever la distribución que haya acordado el propio EAP en cuanto a su representación en diferentes organismos, organizaciones, actividades y foros.

## **1.2 Plan de actuación y memoria anual**

El hecho de que cada EAP disponga de un proyecto pedagógico facilita mucho la elaboración del plan de actuación, porque ya recoge los ejes principales de la tarea que se debe desarrollar en relación con los niños, con las familias y con los centros y los indicadores de evaluación. En consecuencia, el plan de actuación anual solo tendrá que recoger la concreción de algunos objetivos prioritarios para cada curso concreto, además de la organización anual prevista. Lo mismo pasa con las memorias anuales.

De este modo, la concreción anual tanto del plan de actuación como de la memoria anual pueden quedar reflejados en no más de dos folios por

centro. Así, además de ganar en claridad y comprensión, cosa que planes de cien páginas no pueden tener, los EAP se ahorrarán trabajo y tiempo tanto a comienzo de curso como a finales de curso, que es justamente cuando todo se acumula. En este sentido, sería de ayuda tener una estructura o un formato común.

En estos momentos, hay duplicidad de requerimientos administrativos en cuanto al registro de la planificación. Hay informaciones y documentos que los EAP deben presentar en dos o tres formatos diferentes. Por ejemplo: los horarios de los profesionales se deben incorporar al GESTIB y a la vez hay que incorporarlos al plan de actuación y al documento organizativo de centro (DOC), en cada caso con estructuras y formatos diferentes.

Es urgente resolver estas duplicidades y que las instrucciones de funcionamiento anuales de los EAP establezcan un solo procedimiento debidamente acordado con el resto de departamentos de la Consejería.

## 2. UBICACIÓN Y DIMENSIONES DE LOS EAP

Cada EAP constituye el núcleo de referencia profesional y de apoyo humano de sus miembros. El debate, la formación, la supervisión y el empoderamiento profesional requieren un número mínimo y un número máximo de profesionales para que las dinámicas internas sean fáciles y muy cercanas al tiempo que se mantiene una perspectiva globalizada en los análisis.

Por otro lado, conviene asegurar la proximidad entre la sede y los centros que se deben atender con objeto de economizar energías y costes.

Si se tienen en cuenta los dos factores, ubicación y número de profesionales, así como la realidad de las cuatro islas, parece adecuado:

- Que en Mallorca se revise la distribución geográfica de las suyas para que los profesionales no tengan que hacer desplazamiento superiores a los 25-30 km ni a la media hora para atender los centros y también que se ajuste, si conviene, la distribución de los recursos.
- Que en Menorca y en Ibiza haya un EAP por isla, con las subsedes que correspondan, para garantizar que no se deben hacer desplazamientos de más de 25-30 km (o media hora).
- Que quien asuma la atención temprana en Formentera esté integrado en el EAP de Ibiza y participe en todos los claustros y actos formativos del EAP. La dirección de este EAP debe garantizar la ayuda y la supervisión de la tarea de orientación y de apoyo educativo que se haga en Formentera. El plan de actuación debe recoger, si procede, la asistencia regular en Formentera de algún miembro del EAP asignado a los centros de Ibiza para colaborar y complementar la tarea de quien esté destinado a Formentera.

Además de esto, hay que revisar la actual gestión administrativa de los EAP que tienen dos sedes para conseguir la máxima eficiencia con el mínimo esfuerzo.

### 3. PLANTILLA Y CUOTA

La calidad de los servicios depende del bagaje profesional de los miembros de los EAP, entre otros factores. Por este motivo:

- a) Es necesario que en los próximos años se consoliden las plantillas de los EAP.
- b) Es muy adecuado que el EAP pueda concretar los perfiles profesionales de la plantilla y su cuota dentro de un marco de equilibrio global de cada EAP.
- c) Es muy positiva la posibilidad actual de que sea cada EAP que evidencie las tareas que tendrá que hacer quién ocupe la plaza, de forma que quién la pida sepa qué se le exigirá.

#### 4. LOS NUEVOS MIEMBROS DE LOS EAP

Los últimos años se han consolidado buena parte de las plazas de los EAP. Aún así, hoy por hoy todavía hay una numerosa presencia de interinos en los EAP, a los que se debe cuidar, sobre todo el primer año que se incorporan. Cada uno de ellos tiene un relato profesional muy diferente y una perspectiva de permanencia en estos servicios también diferente, ya sea por motivos de preferencias personales como por posibilidades de permanencia en estos servicios. Lo mismo se puede apuntar referido a los funcionarios de carrera que acaban ocupando plaza en un EAP sin haber recibido ninguna formación ni tener experiencia suficiente.

Las nuevas incorporaciones suelen significar enriquecimiento en muchos aspectos, porque implican la aportación de perspectivas y experiencias muy diversas. Alguna vez también suponen necesidades de acogida y formación específica, con los propósitos siguientes:

- Adquirir los conocimientos profesionales específicos que son necesarios para comprender la estructura y las singularidades del desarrollo de los niños de estas edades y evaluar de manera ágil y fiable el desarrollo y las conductas.
- Familiarizarse con los objetivos educativos y los principios metodológicos y organizativos de la educación infantil propios de los centros donde deben desarrollar su trabajo.
- Apropiarse de los criterios, recursos y estrategias del apoyo educativo en estas edades.
- Profundizar en el intrínquilis del acompañamiento y el empoderamiento educativo de las familias.

Para facilitar y hacer rentable el esfuerzo de adaptación y de información necesario que deben hacerlos nuevos miembros y para que puedan aportar todo su potencial personal y profesional:

- Es aconsejable que cada EAP tenga un dossier con las informaciones más relevantes del equipo. Hay algunos EAP que ya lo tienen elaborado. Estos dosieres pueden servir de referencia para que cada EAP elabore el suyo, de forma que haya unos apartados comunes en todos los EAP y otros específicos de cada equipo.
- Posiblemente es necesaria una formación básica para estos profesionales que se incorporan por primera vez. Tiene sentido que esté organizada por el IEPI, que se haga bien a comienzo de curso (quizás de las 15 h a las 20 h) y que incluya tanto sesiones formativas

como de trabajo personal en relación con las dimensiones que se han mencionado en los párrafos anteriores. Esta formación se debe centrar en tres objetivos:

- a) Conocer los procesos y las estructuras de maduración de los niños más pequeños.
  - b) Entender los objetivos educativos y principios metodológicos de la educación infantil.
  - c) Capacitar para cuestiones fundamentales relativas a la detección y a la evaluación de necesidades específicas de apoyo educativo de los niños.
- Es adecuado mantener un seminario permanente o un grupo de trabajo durante todo el curso con estos mismos objetivos, muy especialmente referido a la detección y la evaluación.
  - La coincidencia en los centros de profesionales del EAP con más bagaje profesional con otros recién incorporados es una buena manera de acompañarles en el día a día. Por eso, es oportuno asignar los centros que se deben atender procurando que en ningún centro los profesionales del EAP que coincidan sean inexpertos en este ciclo.
  - Además de esta medida, algunos EAP han ensayado otros acompañamientos:
    - a) Cada interino novel tiene como tutor o padrino algún miembro experimentado del EAP con su mismo perfil profesional.
    - b) Esta función la desarrolla también algún profesional mayor de 55 años, con reducción de carga lectiva, de su mismo perfil.
    - c) También se puede pensar en algún profesional del EAP jubilado que asuma esta tarea como voluntario educativo o bien como docente mentor.

Sea cuál sea la opción escogida, el plan de actuación lo debe recoger y debe concretar quién lo asume.
  - Con el objetivo de garantizar la calidad de los servicios propios de los EAP, tendría sentido que los interinos pudieran renunciar a acceder a una plaza de EAP sin que esto les implicara ningún tipo de sanción o de pérdida de posición en la lista.
  - Es importante ofrecer estabilidad a los interinos destinados a los EAP para dar rendimiento al esfuerzo formativo y de acogida.

## 5. EL CLAUSTRO Y LA DIRECCIÓN COMO PIEZAS CLAVE DEL FUNCIONAMIENTO INTERNO DE LOS EAP

### 5.1 El claustro

Los equipos de atención temprana son servicios basados en la comunidad de saberes y la cooperación entre los profesionales. La reflexión, la formación y la supervisión en grupo son algunas de las principales condiciones para un buen funcionamiento.

El claustro de los EAP, como órgano de participación de los profesionales al centro, tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, evaluar, decidir todos los aspectos docentes del equipo y, si procede, informar. En cuanto al claustro, hay que tener en cuenta que:

- a) Está integrado por todos los miembros del EAP.
- b) Sus competencias son fundamentalmente las mismas que las que prevé el artículo 23 del Decreto 119/2002, de 27 de septiembre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los centros públicos en los que se imparte educación infantil y/o educación primaria, con los ajustes pertinentes.

Es necesario ajustar la normativa para otorgar al colectivo profesional de cada EAP el reconocimiento y el rol que le corresponde.

### 5.2. La dirección

Al director le corresponde liderar tanto la ejecución de los acuerdos tomados por el claustro como el buen funcionamiento del EAP, en una dinámica de solvencia profesional y de buen trato personal entre los miembros del EAP. También le corresponde llevar a cabo una gestión administrativa eficiente que apoye a la tarea desarrollada en los centros y con las familias.

Es bueno que este liderazgo sea propuesto a profesionales que, además de reunir las condiciones legales, sean bien aceptados por los compañeros. Es adecuado que la propuesta surja de cada EAP.

También es adecuado que, dada la trascendencia de su rol en el buen funcionamiento del EAP, el candidato o candidatos tengan que presentar un proyecto de dirección. Teniendo en cuenta la falta de tradición en nuestro entorno, sería bueno que el IEPI propusiera un formato de proyecto de dirección y que incluso hiciera un seminario o tutorizara su redacción, al menos en la primera ronda de nombramientos.

Es necesario que los directores tengan un plan de formación continuada en cuanto a sus funciones y la atención de las dinámicas y relaciones internas del EAP.

Sus competencias normativas deben prever, en primer término, cumplir los acuerdos del claustro del EAP, además de velar por el cumplimiento de la normativa. La administración las tendrá que ajustar a las que prevé el artículo 34 del Decreto 119/2002 y otra normativa.

Por otro lado, sintetizando lo que se ha reflejado en otros apartados, corresponde al director o directora ejercer las funciones siguientes:

- a) Organizar y dinamizar el funcionamiento del EAP.
- b) Representar el EAP ante las administraciones, instituciones, organizaciones, etc.
- c) Acoger y atender las necesidades de los profesionales del servicio y darles respuesta.
- d) Escuchar y garantizar el asesoramiento para resolver las dificultades que puedan surgir con alguna *escoleta* y/o familia.
- e) Proponer la sistematización de los procesos internos y la clasificación de los materiales.
- f) Proponer al conjunto del EAP un calendario de los procesos.

El proyecto educativo del EAP puede prever que algún otro miembro del equipo asuma parte de las funciones de la dirección.

## 6. EL EAP COMO COLECTIVO PROFESIONAL DE CUIDADORES QUE CUIDAN A CUIDADORES

La dinámica de un EAP es muy compleja, dado que sus funciones van más allá del ámbito físico de la sede. Los profesionales del EAP también son cuidadores que cuidan a cuidadores. De hecho, buena parte de su tarea tiene que ver con la escucha y la contención de angustias. Es un trabajo que no tiene los límites claros y que exige responder ante situaciones muy diversas que requieren un anchísimo bagaje de conocimientos y recursos que no siempre se tienen a mano.

Además, el trabajo de los EAP, aunque se desarrolla en un ambiente habitualmente amable, es bastante complejo por la multitud de actores que intervienen (profesores, direcciones de los centros, ayuntamientos, médicos, la Administración educativa, otros profesionales externos, etc.).

Por todo ello, a menudo se producen situaciones de estrés, conflictos, frustraciones, conflictos internos, etc., que si no se gestionan adecuadamente dentro del grupo acaban paralizando las capacidades colaborativas.

Por eso, es importante que los EAP aprendan a cuidarse como cuidadores de cuidadores, puesto que en general saben poco. Con este objetivo, es fundamental recordar tres cuestiones:

- a) La formación conjunta ha sido siempre un buen recurso para ayudar a confluir en una mirada profesional fundamentada y consensuada.
- b) Se debe contar con la posibilidad de formación y supervisión para la mejora de la dinámica interna de los EAP, tanto en cuanto al cuidado de la gestión como de las dinámicas emocionales que se generan.
- c) Es conveniente que los EAP dispongan de ayuda específica ante situaciones internas muy complejas o difíciles o en relación con algún centro especialmente difícil o conflictivo.

El cuidado y la mejora de esta dimensión relativa a la dinámica interna del EAP deben aportar un bagaje también necesario en la relación con las *escoles*.

## 7. EL FUNCIONAMIENTO INTERNO DE LOS EAP COMO ESPACIOS PRIVILEGIADOS DE FORMACIÓN

La complejidad intrínseca del trabajo que se lleva a cabo con los niños y sus familias hace que este trabajo no se pueda encuadrar únicamente en rutinas y protocolos, sino que exige, además, una alta capacidad de empatía, una habilidad para ajustarse cuidadosamente a cada circunstancia y una excelente formación teórica para ser suficientemente competentes en el análisis de las competencias y necesidades tanto del niño como de su entorno.

Por otro lado, el marco teórico de nuestra tarea, especialmente en cuanto a la comprensión de las dificultades, de los trastornos y de las estrategias de ayuda, está todavía en construcción, dada la poca atención que ha tenido tradicionalmente la primera infancia.

Cada profesional debe poder aportar y encontrar en el EAP apoyo a las necesidades profesionales individuales y colectivas de información, formación y supervisión. Por ello, es necesario que el proyecto pedagógico de cada EAP identifique, en función de la realidad de su entorno y del propio EAP, los objetivos y las estrategias de formación.

Desde el colectivo de los EAP de las Illes Balears, se considera que los ejes formativos preferentes son los que se detallan a continuación:

- En relación con la función de orientación y de apoyo:
  - a) Formación continuada en evaluación de necesidades educativas.
  - b) Salud y patología en la primera infancia, en concreto:
    - Diferencia entre déficit, dificultad, retraso y trastorno.
    - Génesis y evolución de las dificultades y cuadros patológicos en los diferentes ámbitos del desarrollo.
    - Diferentes paradigmas para la comprensión de la patología.
  - c) Necesidad de formación en acompañamiento a las familias. Salud y patología de las relaciones familiares. Modelos de análisis y de sistemas de ayuda. El luto.
  - d) Formación continuada en el apoyo educativo (versus inclusión). Sentido del apoyo y modelos de apoyo en relación con los diferentes déficits, retrasos y trastornos y su oportunidad en el marco de la *escoleta*, de sus objetivos y criterios metodológicos.
  - e) Algunas estrategias concretas: musicoterapia, psicomotricidad de ayuda, juego de ruedo, el relato, etc.
  - f) Algunos ámbitos muy concretos como la detección de abusos y de maltratos.

- En relación con el funcionamiento interno del EAP:
  - a) La información y su gestión.
  - b) El grupo y las relaciones dinámicas y su organización:
    - Tipología de reuniones e intercambios.
    - Relaciones y dinámicas de grupo en las reuniones: eficiencia de las reuniones, participación, conflictos, etc.
    - Los desacuerdos vistos como una oportunidad y no como una amenaza.
    - Identificación y gestión de conflictos.
    - La necesaria supervisión de las relaciones de grupo.
    - La aportación del EAP al fortalecimiento de las dinámicas de las *escoles* donde participan.
  - c) La documentación y su gestión: sistematización de los procesos internos, de la documentación y de las funciones del equipo para tener una documentación de referencia que facilite la incorporación de los nuevos profesionales.

Las estrategias formativas que hasta ahora se han valorado más positivamente son:

- Seminarios internos organizados por el EAP, que ha ajustado los contenidos.
- Formaciones conjuntas de todos los EAP siempre que constituyan un plan estable y continuado de formación.
- Dinámicas de supervisión, bien dentro del EAP, bien individuales a profesionales, bien compartidas por el colectivo de los EAP, en las que se analizan intervenciones de forma pausada, profunda y participativa.
- Seminarios o grupos de trabajo organizados por el IEPI y dirigidos a colectivos específicos.
- Intercambios entre todos los EAP de las Balears por la riqueza que comporta el intercambio de experiencias y maneras de hacer.
- Formaciones, compartidas con los EAP o no, dirigidas al profesorado de las *escoles*, especialmente sobre todo aquello que tiene que ver con la prevención, la detección, etc., desde una perspectiva inclusiva.

Cualquiera planteo formativo debe tener un plan estable y continuado. Así, pues, es necesario que el IEPI y el Servicio de Formación Homologada y Capacitación, una vez escuchadas las propuestas de los EAP, elaboren un plan de formación a cuatro años ver para que los profesionales y los colectivos puedan saber de qué disponen y a qué se

pueden comprometer. Este plan debe incluir formaciones planteadas y gestionadas por cada EAP o compartidas entre dos o más EAP.

Por otro lado, también es necesario que la Consejería (CEP, IEPI, etc.) incluya en sus planes la formación del profesorado de las *escoles* en materia de inclusión, detección, prevención, etc. En algunos sectores se ha llevado adelante, con buenos resultados, este tipo de formación dinamizada desde el EAP. La formación siempre debe tener en cuenta la evidencia científica.

El proyecto educativo de cada EAP debe prever la supervisión interna, sobre todo de todo aquello que tiene que ver con la detección, la evaluación de necesidades educativas, el acompañamiento a los niños y el empoderamiento de sus familias.

## 8. LA PRESENCIA, LA CONEXIÓN Y LA APORTACIÓN DE LOS EAP EN SU SECTOR TERRITORIAL

Hay algunas funciones prioritarias de los EAP que implican necesariamente interlocutores externos al EAP y a los centros que atienden. Por razones obvias, los principales interlocutores son:

- Otros servicios de la Consejería de Educación y Formación Profesional:
  - Se hace imprescindible incrementar la colaboración con el Departamento de Inspección Educativa y plantear, si procede, objetivos comunes en algunas dimensiones, como la normalización del funcionamiento institucional y pedagógico de las *escoles*, especialmente las que forman parte de la red complementaria.
  - Existen también otros aspectos que aconsejan una cuidadosa colaboración, como la respuesta a las malas prácticas educativas que no se resuelven por medio de la reflexión y acompañamiento que puede hacer el EAP.
  
- Servicios externos a la Consejería de Educación y Formación Profesional:
  - Los servicios sociales de atención primaria y los servicios sociales especializados: servicios de infancia, servicios de familia, etc.
  - En el ámbito sanitario: pediatras, traumatólogos, fisioterapeutas, otorrinolaringólogos, audiólogos, etc.
  - Oficina de atención a la mujer, oficina de atención al recién llegado, etc.
  - Los centros educativos del sector: tanto las *escoles* como los CEIP que son receptores de los niños de las *escoles*.

Es del todo necesario cuidar estas colaboraciones y poder contar con ellas. Son especialmente efectivas si, en el sector, hay una red organizada en la que tienen lugar encuentros periódicos, se llega a acuerdos programáticos de protección a la infancia o se dispone de programas específicos.

El proyecto pedagógico de cada EAP debe recoger las prioridades y los procedimientos que estos interlocutores y los centros han establecido. No hace falta ni es bueno que siempre sean los EAP que centralicen las interlocuciones.

Son especialmente importantes las dinámicas de coordinación y colaboración entre las *escoles* del mismo sector, así como los planes

estratégicos orientados a facilitar la transición de los niños y las familias a los centros de segundo ciclo y/o de primaria. El tiempo que se dedica debe contar dentro del horario lectivo de dedicación a cada centro según el lugar de escolarización del niño.

Ciertamente tenemos en el repositorio colectivo Recursos EAP experiencias muy positivas de programas específicos acordados con estos interlocutores que, centrando la mirada en los niños, han aportado riqueza y espíritu crítico y han fortalecido la comunidad en cuanto al cuidado de los niños.

Hay actuaciones que, en el sector, son muy oportunas e incluso necesarias, como por ejemplo las dinámicas de apoyo a la crianza, los planes de educación para la igualdad, los planes de acogida a los recién llegados, etc. Es bueno que los EAP y los centros se unan por su potencial como expertos en primera infancia y por las sinergias de las que son capaces.

Las prioridades, necesidades y posibilidades son muy diversas en cada sector, como también lo son en cada municipio del sector. A modo de ejemplo, en algún sector puede ser oportuno capacitar y fortalecer algún centro de educación infantil privado hacia la dinámica educativa inclusiva para ampliar la red complementaria.

El proyecto pedagógico de cada EAP debe incluir un análisis de las necesidades del sector en relación con las funciones de los EAP y la categorización de actuaciones. El plan de actuación anual debe reflejar las concreciones de las acciones y los responsables.

La proporción de tiempo que cada EAP dedica a cada sector respecto del tiempo total de que dispone debe ser similar. Como referencia, esta proporción debe ser de entre un 7 % y un 10 % del total del tiempo lectivo del servicio.

## 9. DOCUMENTACIÓN: LA MEMORIA Y EL REPOSITORIO RECURSOS EAP

A veces, empecinados en las innovaciones, se dejan en el olvido reflexiones y buenas prácticas que realmente son experiencias que habría que conservar y compartir:

- **CONSERVAR**, porque a menudo se valora la novedad por encima de aquello que ha sido útil. Demasiado a menudo se aplica a la experiencia profesional la dinámica de «un solo uso». A veces determinadas prácticas se cambian porque parece necesario; pero, pasado un tiempo, iría bien recuperar estas prácticas que en su momento parecieron superadas.
- **COMPARTIR**, porque, aunque cada sector es diferente, todos los centros singulares están trabajando con una misma perspectiva y con unos parámetros profesionales más parecidos de lo que a veces se percibe. El trabajo hecho por otro compañero o compañera nos ahorra partir de cero y nos permite acumular experiencia como colectivo.

En este sentido, hay que mantener y reforzar el proyecto actual, propuesto por el IEPI, de construir un fondo documental común ordenado.

Además de la documentación de elaboración propia, hay otros muchos documentos, dosieres, bibliografía, etc., muy relevantes para la formación de los profesionales de los EAP a la cual, si lo saben, pueden acceder y con la cual se pueden enriquecer.

A veces la dificultad no se encuentra en la falta de voluntad para conservar y compartir, sino en la falta de destreza para conseguir una clasificación que facilite el orden, la identificación del contenido y la recuperación de este. Por este motivo, es inaplazable que el IEPI haga una propuesta que comprenda tanto los criterios clasificatorios de los materiales como el programa o recurso informático en que se debe ubicar el material. Seguro que se puede aprender si alguien dice cómo hacerlo.

Por otro lado, hay dudas sobre la información confidencial que se maneja relativa a los niños y a las familias, tanto en el momento de elaborarla como la hora de conservarla. Es necesario tener información fiable respecto a la normativa de confidencialidad aplicable al funcionamiento de los EAP y respeto cómo aplicarla respecto a los diferentes procesos. Es necesario que el IEPI la concrete.

## 10. POSIBLE ORDEN DE FUNCIONAMIENTO DE LOS EAP

En el modelo pedagógico de los equipos de atención temprana de las Illes Balears, se hace referencia a cuestiones como el proyecto educativo de cada EAP, el reconocimiento del papel y de las funciones del claustro del EAP, la concreción de las funciones de la dirección, etc. En cambio, actualmente la normativa aplicable a la organización y el funcionamiento de los EAP no hace referencia a estas cuestiones. Es necesario, pues, adaptar la normativa con una posible orden que recoja y concrete estas innovaciones que mejoran el funcionamiento de los EAP y le dan solidez.<sup>119</sup>

<sup>119</sup> Vea el anexo 2 del capítulo IV del bloque A.

