



More Opportunities for Every Child

# EL ESTADO DE LA TÉCNICA EN LA DETECCIÓN PRECOZ DE LAS DIFICULTADES EN EL JARDÍN DE INFANCIA

Informe de un estudio de caso europeo



Maggiolini S., Molteni P., Aseda M. M., Averty M., Baquero E. T., Borowska B., Castelnovo E., Chmurzynska I., Ciprian Z., Czech Dysput A., d'Alonzo L., Del Mar Gomez M., Domagała-Zyśk E., Dudit C., Le Mouillour S., Legal J., Martynowska K., Monguzzi V., Osete Y., Potiron A., Sala R., Salas Labayen M. R., Smietanska B., Zanfroni E.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained there in.

PROJECT ID: 2019-1-IT01-KA202-007401

Partner



UNIVERSITÀ  
CATTOLICA  
del SACRO CUORE



COMILLAS  
UNIVERSIDAD Pontificia



UCO  
FACULTÉ D'ÉDUCATION  
UNIVERSITAIRE E PROFESSIONNELLE



Ecole  
Mater-Dans  
la Savoir



# EL ESTADO DE LA TÉCNICA EN LA DETECCIÓN PRECOZ DE LAS DIFICULTADES EN EL JARDÍN DE INFANCIA

Informe de un estudio de caso europeo

## Resumen

Este ensayo surge de una reflexión sobre posibles cursos de formación dirigidos a maestros de guardería, que trabajan con niños de 3 a 6 años de edad. En concreto, los datos que se presentan proceden de una fase de la investigación-acción promovida en el marco del proyecto europeo Erasmus+ Más oportunidades para todos los niños (MOEC), en el que participaron colegas de Italia, Francia, España y Polonia con el fin de investigar la posibilidad de construir instrumentos de observación eficaces para detectar las dificultades de los alumnos de preescolar. Los resultados del proyecto hacen que sea cada vez más necesario promover una reflexión estructurada sobre el valor fundamental de la observación eficiente, que debería incrementarse a través de la oferta formativa dirigida a los profesores, y sobre otros aspectos que merecen especial atención, como las estrategias educativas para garantizar la calidad, la promoción de verdaderas comunidades de práctica, el desarrollo de competencias profesionales, cada vez más adecuadas para apoyar el crecimiento educativo y de aprendizaje de cada niño en la escuela infantil.

**Palabras clave:** Detección precoz - Intercambio de buenas prácticas - Observación - Primera infancia

**Declaración de divulgación:** Esta publicación ha sido elaborada con el apoyo del **Programa Erasmus Plus** de la Unión Europea. El contenido de esta publicación no puede considerarse en ningún caso un reflejo de las opiniones de la Agencia Nacional y de la Comisión.

**Declaración ética:** Todos los datos recogidos durante nuestra investigación se han llevado a cabo y se han procesado de conformidad con los sólidos procedimientos éticos vigentes en la Università Cattolica del Sacro Cuore (IT), coordinadora del proyecto MOEC, en cumplimiento de la legislación sobre protección de datos en la IT, y de conformidad con la Ley de Privacidad italiana. Los nombres de los participantes no se revelan en ningún documento público, y no será posible remitirse a los datos específicamente analizados, ya que forman parte de una recopilación de datos genérica. Para garantizar una mayor disposición a escuchar y prestar atención al investigador, y para evitar la



pérdida de material valioso para el estudio, cada participante tuvo que dar su consentimiento para grabar los grupos de discusión firmando un formulario específico.



## Índice

1. Estado del arte
2. Resumen de las necesidades de formación de los profesores
3. Italia
4. Francia
5. España
6. Polonia
7. Debate y dimensiones emergentes
8. Conclusión
9. Referencias

## 1. Antecedentes de la investigación y estado de la técnica

La posibilidad de identificar fácilmente la presencia de dificultades, malestares o trastornos del desarrollo durante los primeros años de edad de un niño y, en consecuencia, planificar ofertas educativas adecuadas, es sin duda uno de los hitos de la pedagogía general y de las necesidades especiales, pero también es un objetivo fundamental de las políticas educativas europeas e internacionales.

En efecto, es evidente cómo dicha identificación, lejos de formular diagnósticos clínicos o evaluaciones fosilizadas, constituye un requisito previo fundamental para planificar actividades, idear estrategias de intervención, modular los modos de relación y, por lo tanto, permitir que la reflexión se oriente de forma consciente y acertada, evitando el riesgo de imprecisiones o errores groseros. Sin embargo, para que este objetivo sea factible y sostenible en el tiempo, es fundamental promover sus condiciones, de modo que las oportunidades inherentes a la detección temprana de las dificultades no dependan de factores internos o externos a la propia organización (por ejemplo, las competencias de cada profesor, los recursos del instituto, un posible apoyo de especialistas, una cultura inclusiva promovida por la escuela, la receptividad del director, etc.), sino que sean un componente estructural de los procesos educativos y pedagógicos en la edad preescolar.

Este último aspecto requiere diferentes planes de trabajo estructurar ofertas educativas específicas basadas en las necesidades reales de los profesores, en términos de observación, identificación y puesta en común de las señales de dificultades tempranas del niño; definir protocolos y herramientas pedagógicas que apoyen no sólo la acción diaria del profesor, sino también una cultura de la reflexión, de una actitud constantemente orientada a encontrar el sentido del propio trabajo, y como medida para evitar el riesgo -especialmente en algunos contextos educativos- de traducir las rutinas y prácticas establecidas en una ejecución pasiva y mecánica de tareas y secuencias; promover los materiales y las buenas prácticas que ya existen, siguiendo el ejemplo de otros países europeos; desarrollar un *hábito* profesional y, por tanto, unas habilidades estables y sistemáticamente utilizables, es decir, la capacidad de informar de los datos mediante el uso de la información. es decir, la capacidad de informar de los datos mediante cuadrículas de análisis u otros materiales estructurados; aplicar estrategias de comunicación y relación adecuadas y sinergias eficaces, promoviendo así un entorno de trabajo productivo y armonioso, en el que se pueda observar al niño bajo una perspectiva común y compartida, sin perder tiempo ni recursos.

En este marco teórico se creó el proyecto de la UE MOEC - *Más oportunidades para todos los niños* - financiado por la Comisión Europea dentro del programa KA2 Erasmus+ - *Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas*. En concreto, durante el primer año de trabajo, cada país socio (Francia, representada por la Université Catholique de l'Ouest, Anger; España, por la Universidad Pontificia Comillas, Madrid; Polonia, por la Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin) liderado por Italia, con la institución líder Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) de la Università Cattolica del Sacro Cuore, ha iniciado, con cada jardín de infancia implicado, un camino estructurado dirigido tanto a comprender y definir claramente las necesidades educativas de los profesores, como a construir lenguajes y perspectivas compartidas en relación con la detección de cualquier dificultad de los niños del jardín de infancia.

El cuidado, junto con las complejas implicaciones de tal dimensión, representa el fundamento epistemológico de la reflexión pedagógica, pero es también, y sobre todo, la base de las prácticas

y procesos a través de los cuales se declina. La atención a la infancia y al infinito potencial contenido en lo que se ha definido como la flor de la educabilidad<sup>1</sup> ha sido siempre objeto de interés e investigación en el ámbito educativo. Las razones que pueden atribuirse a cuestiones orgánicas, evolutivas y culturales son múltiples. Se puede decir que: *"al nacer, la cría del ser humano, a diferencia de lo que ocurre con otras especies animales, se manifiesta en su condición de inmadurez psicobiológica e incapacidad para cuidarse a sí misma, lo que provoca la necesidad de una fase sustancial y prolongada de dependencia de figuras de enfermería. Esta fragilidad neurocerebral tiene dos aspectos opuestos: el de la oportunidad, inherente a lo que aún está por construir y desarrollar; y el de la vulnerabilidad, propio de toda realidad en curso y de contornos indefinidos"*<sup>2</sup>. Junto a estos aspectos, también es importante considerar los factores sociales subyacentes: cada época se ha caracterizado no sólo por una determinada perspectiva de esta fase específica de la vida, sino también por la peculiaridad de las respuestas y las intervenciones llevadas a cabo en su favor. Así, a lo largo de los años, han surgido, se han consolidado e incluso se han cuestionado los modelos teóricos, los principios y los enfoques que orientaron lo que hoy se define como *políticas de atención a la infancia*.

Lo que estamos viviendo en la actualidad representa una contingencia histórica particular, y en cierto modo inédita, de muchos elementos que deben ser considerados en el análisis de los procesos dirigidos a implementar la calidad de los servicios diarios para la educación de los niños. Por un lado, se vuelve fundamental tener en cuenta las profundas transformaciones ocurridas en la estructura social en las últimas décadas, que contribuyeron a cambiar las estructuras familiares tradicionales, a revisar los modelos de gestión y de apoyo, destacando el surgimiento no sólo de necesidades y demandas diferentes, sino también de nuevas cuestiones relacionadas con la fragilidad y la dificultad de algunos padres. Pero, por otro lado, es igualmente esencial considerar los logros de los niños en el campo del conocimiento, desde su vida más temprana, y las etapas de desarrollo que promueven su crecimiento y maduración.

Aunque sólo estamos al principio de un largo viaje hacia una comprensión profunda de la mente humana, es innegable que las últimas décadas han estado marcadas por logros revolucionarios, que por un lado obligan a repensar los paradigmas teóricos y prácticos en el ámbito de la educación y la formación, mientras que por otro lado confirman ideas o intuiciones y las dotan de un fundamento científico. En particular, desde la década de los 90 -no por casualidad definida como *"La Década del Cerebro"*<sup>3</sup> - la cantidad de investigaciones realizadas en el ámbito científico ha aumentado considerablemente, reforzando la necesaria asociación entre las ciencias de la educación y los conocimientos vinculados a los neurodescubrimientos. En este sentido, cabe destacar los trabajos de Le Douarin sobre la relación entre los estados emocionales y las estructuras cerebrales (*The emotional brain, fear, and the amygdala*, en *Cellular and molecular neurobiology*, 23 (4-5), 2003, pp. 727-738); los de Damasio, que analizó el funcionamiento intelectual a través de la comprensión de la dimensión cognitiva de los sentimientos y la conciencia (A.R. Damasio, *Alla*

<sup>1</sup> Véase Grange Sergi T., Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità, en Dozza L., Ulivieri S. (editado por) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli Milano 2016, p.95 *"La imagen de la flor, la parte más bella de una planta [...] parece adecuada para transmitir la generatividad y la preciosa dignidad e intangible delicadeza del principio de educabilidad, que exige un cierto cuidado: un cuidado pedagógico, en primer lugar, a través del compromiso constante y atento de preservar su universalidad, expresión de la dirección utópica y de la lógica de lo posible, que rigen todo acto estrictamente educativo"*.

<sup>2</sup> Maggiolini S. Zanfroni E., *Innovare al nido. La proposta pedagogica de Pulcini & Co.*, Morcelliana Brescia 2019, p. 20

<sup>3</sup> Esta expresión fue creada, a finales de los años 80, por el entonces presidente de EE.UU., George H. W. Bush, para indicar el desarrollo esperado en la neurociencia durante la siguiente década (1990 - 2000). Posteriormente, el neurobiólogo británico Steven Rose utilizó la definición "El siglo del cerebro" refiriéndose al siglo 21<sup>st</sup>.

*ricerca di Spinoza. Emozioni, senti- menti e cervello*, Adelphi, Milán, 2003); las investigaciones realizadas por Siegel sobre las conexiones entre los procesos neurobiológicos y las relaciones interpersonales, centrándose en todos los aspectos relacionados con el enfoque *Mindfulness* (D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, Cortina, Milán, 2009); las de Cozolino, que se pregunta por las formas en que las relaciones sociales moldean la arquitectura cerebral (L. Cozolino, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Cortina, Milán, 2008). De gran importancia, además, son las conocidas contribuciones de Rizzolatti y de su unidad de investigación (entre otros, Fogassi, Gallese, Fadiga, Sinigaglia) que condujeron al extraordinario descubrimiento de las neuronas espejo, allanando el camino para una amplia y rica serie de estudios (Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milán, 2006). Asimismo, varias contribuciones provienen de otros campos y contextos científicos, que abarcan los trabajos del *Consejo Científico Nacional sobre el Niño en Desarrollo*, analizando constructos y dimensiones importantes para la educación de los niños de jardín de infantes, como el rol de la resiliencia<sup>4</sup> y sus factores relevantes, en relación a la posibilidad de su arraigo desde la edad temprana promoviendo aquellos procesos esenciales de adaptación requeridos para enfrentar las adversidades en la vida; el papel del juego, libre o estructurado, como momento privilegiado para aprender a procesar y gestionar las emociones, experimentar modos de relación, tomar decisiones, desarrollar mecanismos de autorregulación, potenciando la capacidad de resolución de problemas y el pensamiento flexible. Por lo tanto, incluso en esta época difícil e incierta, hay varias razones para aprovechar esas oportunidades transformadoras, a veces incluso generadoras, para potenciar los extraordinarios recursos que ofrece la educación, desde sus niveles más tempranos, a todos los niños y en particular a los que tienen más dificultades.

## 2. Las necesidades de formación de los profesores: una visión teórica

El análisis de las necesidades educativas representa un tema fundamental, sobre todo en un momento en que la oferta profesional es amplia y variada, tanto de forma presencial como semipresencial. En él intervienen diferentes variables: personales, institucionales, sociales, culturales, cuyo entrelazamiento contribuye a formar una estructura muy articulada y compleja. Su objetivo es ayudar a poner de manifiesto y expresar las necesidades reales de los distintos profesionales de la escuela en cuanto al desarrollo de competencias útiles en la actividad diaria y a la definición del perfil de cada trabajador, con especial atención a los docentes que trabajan con alumnos en una edad crítica como es la infancia. En este sentido, es útil citar a Dubar (1980), quien definió las necesidades educativas como un proceso dialéctico que comprende tres momentos en particular:

<sup>4</sup> Véase Barnes, A. J., *Childhood Stress and Resilience*, en *Health Promotion for Children and Adolescents*, Springer US, pp. 85-98, 2016; Obradović J., *Physiological responsivity and executive functioning: Implicaciones para la adaptación y la resiliencia en la primera infancia*, en *Child Development Perspectives*, 10(1), 65-70, 2016; Ernst, J., Johnson, M., & Burcak, F. (2019). La naturaleza y la crianza de la resiliencia: Explorando el impacto de los preescolares de la naturaleza en los factores de protección de los niños pequeños. *Revista Internacional de Educación Ambiental de la Primera Infancia*, 6(2), 7-18.

- las necesidades educativas como resultado hipotético de los puntos de vista económicos y de la evolución de los empleos y las cualificaciones;
- necesidades educativas como representaciones y motivaciones individuales en un proceso de fijación de objetivos, que requiere una evaluación de la situación actual y una capacidad de planificación y, por tanto, de anticipación del futuro;
- necesidades educativas como comportamientos diferenciados de los distintos grupos sociales que hacen uso de las oportunidades educativas.

Este último aspecto es, precisamente, *"dependiente de la relación entre los dos momentos anteriores. Se trata de vincular las situaciones colectivas y las estrategias individuales, las limitaciones del entorno económico y los proyectos de desarrollo personal"* (Dubar C., 1980, citado en Alessandrini G., 2016, p.88).

De hecho, en virtud de todo lo anterior y de la complejidad social y cultural inherente, sería reduccionista pensar que una operación tan importante del proceso educativo, es decir, el análisis de las necesidades, pudiera declinarse de forma simplista en una lista de lo que falta o en una medición estéril de la brecha entre las competencias profesionales que ya se poseen y las que se querrían, o deberían, adquirir.

Por el contrario, una encuesta que pretende leer y comprender significativamente la naturaleza de las necesidades educativas entre las declaraciones explícitas y los mensajes implícitos recogidos a lo largo del trabajo aquí descrito, utilizando diferentes metodologías de investigación (grupos de discusión, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas), no puede ignorar un análisis cuidadoso de las diferentes características del territorio, las organizaciones y las instituciones (macrosistema). En efecto, estas dimensiones se entrelazan con la comprensión de la suma de creencias, convicciones, expectativas y conocimientos que poseen las personas, ya sean generales o relacionadas con dominios epistemológicos particulares (microsistema).

A la luz de tales consideraciones, se cree que una necesidad educativa puede concebirse como una exigencia específica, estrechamente relacionada con las competencias profesionales de los individuos y del equipo, que está constituida no sólo por lo que los individuos ponen concretamente en práctica, sino también por lo que pretenden hacer y de qué manera. Por lo tanto, la comprensión de estas necesidades implica necesariamente asumir una perspectiva multidimensional y orientada a la complejidad.

Esto es particularmente cierto si el proyecto educativo debe estructurarse dentro del entorno escolar, donde el entretejido que se acaba de esbozar se enriquece a través de elementos fuertemente entrelazados: las necesidades personales de los profesores, las necesidades de la institución escolar única vinculada a su trayectoria histórica y cultural específica, las orientaciones y directrices gubernamentales, las peticiones de la red territorial, las necesidades educativas especiales de los alumnos y sus familias.

El proyecto europeo Erasmus+ Moec - Más oportunidades para todos los niños - encaja perfectamente en esta perspectiva, dentro de una asociación en la que participan instituciones de investigación italianas, francesas, españolas y polacas, y jardines de infancia. En un marco de referencia más amplio, los datos que se presentan en este ensayo representan los resultados de la primera fase de aplicación de un proceso educativo dirigido a los profesores que trabajan en los jardines de infancia implicados.

Este proceso implicó el desarrollo de herramientas de encuesta destinadas a conocer múltiples aspectos que son fundamentales para la ejecución del plan de trabajo del proyecto europeo. Uno de ellos es el conocimiento de las necesidades educativas de los profesores, en lo que respecta a la detección precoz de las dificultades de los niños del jardín de infancia.



## 3. Italia

### 3.1 Introducción

El modelo italiano de inclusión escolar de personas con discapacidad (leyes 118/1971 y 517/1977) cuenta con más de 40 años de trabajo experimental pionero, tanto teórico como aplicado. Basándose en valores pedagógicos pioneros, que ahora son reconocidos internacionalmente, Italia ha sido uno de los primeros países del mundo en promover la integración de los alumnos discapacitados en los itinerarios educativos tradicionales (asociación Treelle, Cáritas italiana, fundación Agnelli, 2011).

Según los últimos datos publicados por el MIUR (Fuente: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole - Mayo 2019), hay un aumento constante del número de certificaciones de discapacidad en las escuelas italianas - ya sean públicas o privadas: *"en comparación con hace 20 años, el número de alumnos con discapacidades certificadas se ha duplicado con creces (123.862 en el curso escolar 1997/1998). Este aumento, que sin duda refleja en parte un perfeccionamiento del proceso de encuesta, es notablemente considerable si tenemos en cuenta que, durante los últimos veinte años, el número total de alumnos que asisten a las escuelas italianas incluso ha disminuido"*<sup>5</sup>. En particular, en los jardines de infancia, entre el año escolar 1997/1998 y el año escolar 2017/2018, el número de niños con discapacidad aumentó del 0,8% al 2,1% del número total de alumnos. El mismo informe señala: *"el porcentaje de niños con discapacidad hasta los 3 años es bastante bajo, un 0,6% para los menores de 3 años y un 1,3% para los niños de 3 años, respectivamente. Para el grupo de edad de 4 a 5 años, el porcentaje es mayor, el 2,1% para los niños de 4 años y el 2,4% para los de 5 años, respectivamente. Hay una proporción excepcionalmente alta de alumnos con discapacidades de más de 6 años: más de la mitad de los niños que se quedan en el jardín de infancia y pasan a la educación obligatoria tarde, tienen un certificado de discapacidad"*.

Por lo tanto, parece obvio investigar los vínculos entre los logros científicos mencionados anteriormente y su traducción real y práctica, entre los conocimientos en el campo del desarrollo cerebral del niño y la posibilidad de identificar signos tempranos de alteración evolutiva, haciendo también uso de herramientas adecuadas para la profesionalidad educativa.

Como parte del proyecto E+ MOEC - *Más oportunidades para todos los niños* -, cada equipo de investigación nacional llevó a cabo, durante el primer año, una encuesta exploratoria destinada a comprender las necesidades educativas de los profesores de los jardines de infancia implicados, en términos de inclusión, dificultades/trastornos del desarrollo a la edad de 0 a 6 años y herramientas científicas para detectar signos de posibles problemas, reconocidos por la literatura nacional e internacional. A continuación se presenta el diseño, la estructura y los resultados de la investigación llevada a cabo por el grupo de trabajo italiano - CeDisMa - y por los dos jardines de infancia participantes, IC Falcone-Borsellino (Offanengo -CR) y Gabrio Piola (Giussano-MB).

<sup>5</sup> MIUR Los principales datos relativos a los niños con discapacidad, marzo de 2019

### 3.2 Metodología de la investigación

El análisis de las necesidades educativas se enmarca en un programa de investigación que adopta una metodología estructurada, coherente con la doble exigencia de la propia encuesta: obtener respuestas cualitativas, que den sentido a las necesidades reales de la escuela y sus profesionales, y al mismo tiempo, obtener, a través del mayor número posible de participantes, datos cuantitativamente significativos.

Más concretamente, los objetivos de esta investigación pueden resumirse como sigue:

- realizar una identificación temprana de los conocimientos que poseen los profesores, en cuanto a la investigación de su experiencia educativa previa;
- identificar las necesidades de los profesores con respecto a un tema en particular - es decir, la detección temprana de dificultades - que se considera significativamente importante, no tanto en términos de contenidos, como en relación con las metodologías de la intervención educativa que consideran cualitativamente más eficaces.

La elección del tipo de estudio se orientó, por tanto, hacia la realización de una investigación-acción, es decir, una metodología de investigación participativa, llevada a cabo por personas directamente implicadas dentro de una organización o institución, con el fin de abordar cuestiones críticas emergentes y esbozar posibles perspectivas de futuro (Amado G. & Levy A., 2002; Boog B., Coenenen H & Keune L., 2001; Reason P. & Bradbury H, 2001).

La encuesta se llevó a cabo mediante tres técnicas de recogida de datos utilizadas habitualmente en la investigación pedagógica: *cuestionario*, *grupo de discusión* y *entrevista semiestructurada*.

El **cuestionario**, suministrado electrónicamente, consta de 31 preguntas cerradas, de opción múltiple y abiertas, divididas en 4 áreas (fig. 1):

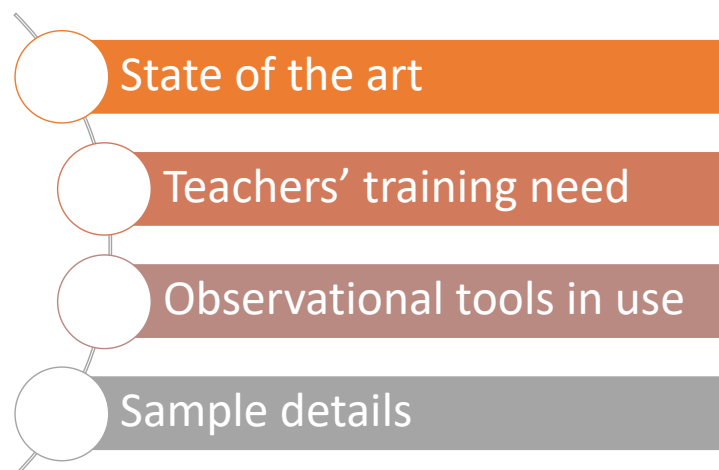


Fig. 1: Áreas de investigación del cuestionario

Como ya se ha mencionado, este ensayo se centra principalmente en la segunda área de interés.

Al mismo tiempo, se han adoptado los métodos del **grupo focal** (Krueger R. A., 1994; Bloor M., Frankland, J. Thomas M. & Robson K., 2005) y de la **entrevista semiestructurada** (Trincherio R., 2004) para obtener datos cualitativos a través de la discusión activa entre los participantes sobre algunos temas clave, con especial atención a las cuestiones críticas de los modelos educativos normalmente adoptados y a las potencialidades vinculadas a las diferentes formas de implementar las actividades de aprendizaje (fig. 2).

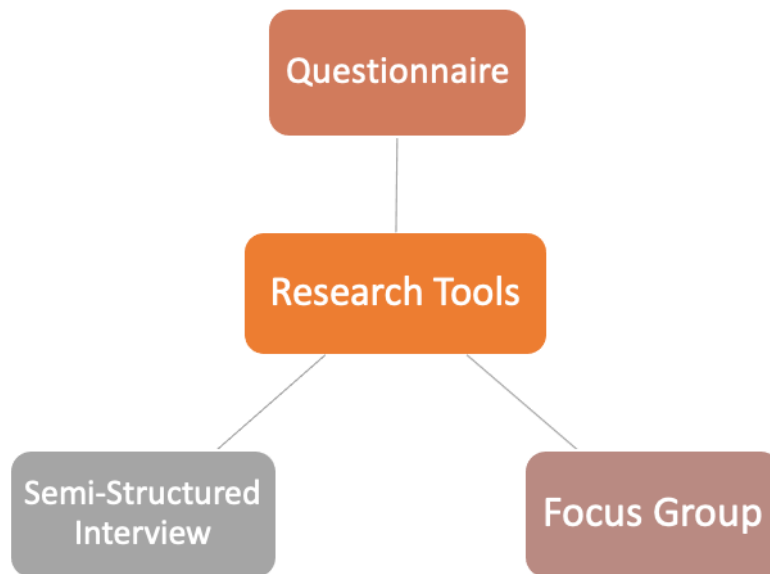


Fig. 2: Resumen de las herramientas de investigación

### 3.3 Muestra de la investigación

La muestra está compuesta por 68 profesionales, de los cuales 65 son profesores (95,6%) y 3 son educadores escolares (4,4%) (fig. 3), que trabajan en las guarderías públicas pertenecientes a los dos complejos escolares que participan activamente en la asociación del proyecto: el complejo escolar "G. Piola" de Giussano (MB) y el complejo escolar "Falcone e Borsellino" de Offanengo (CR).

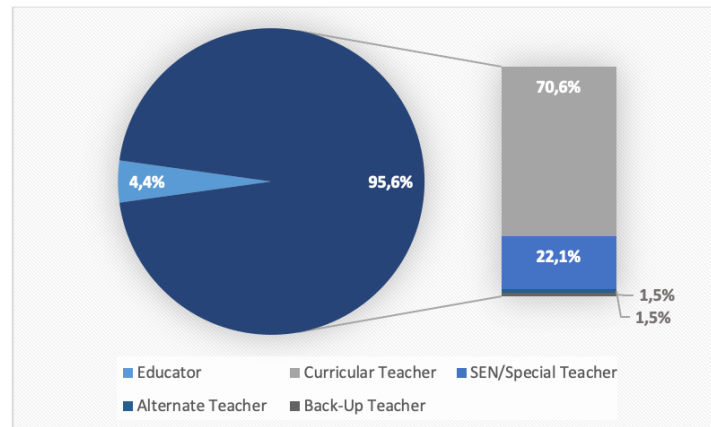


Fig. 3 - Ejemplo de profesión

Todos los participantes son mujeres; el 41% de la muestra tiene más de 50 años (fig. 4 - 51-60 años 36,8% y >60 años: 4,4%); el 38% tiene una carrera profesional de más de 25 años (32,4% - 26-35 años; 5,9% - >36 años), mientras que sólo el 17,6% de la muestra lleva menos de 5 años trabajando en la escuela (fig. 5).

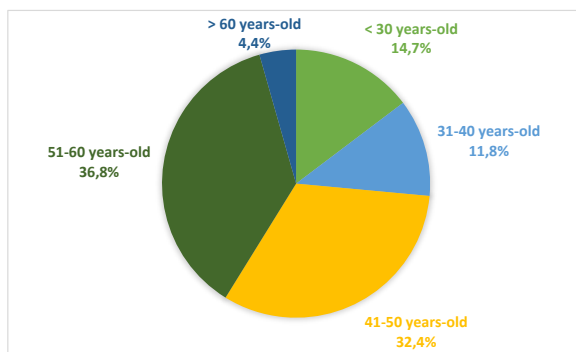


Fig. 4 - Muestra de edad

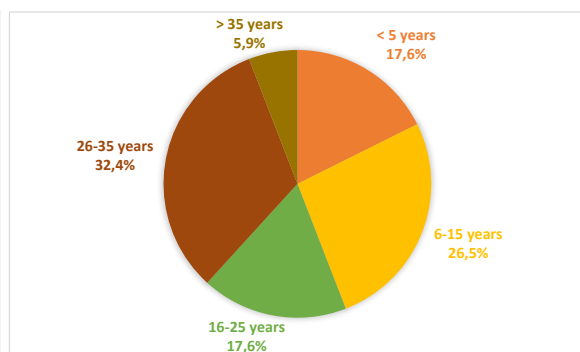


Fig. 5 - Muestra de experiencia docente en la escuela

Los profesores curriculares comparten una mayor experiencia en términos de años de trabajo: El 51% de ellos declara haber trabajado más de 21 años. Estos datos difieren si examinamos su experiencia laboral con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE): un tercio de la muestra total (30,9%) tiene, de hecho, menos de 5 años de experiencia trabajando con niños con necesidades educativas especiales en el aula, mientras que alrededor del 20% lleva más de veinticinco años trabajando con este tipo de alumnos (26-35 años: 19,1 - >35 años 1,5%) (fig. 6).

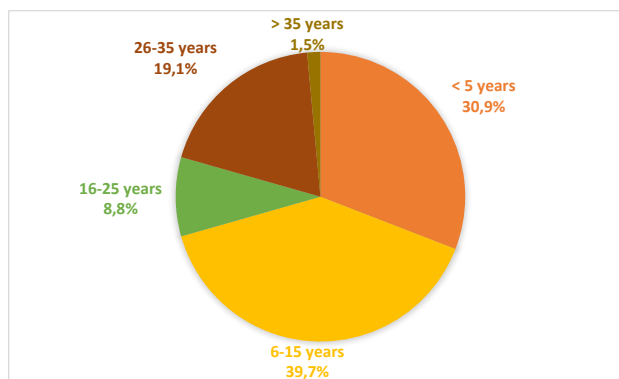


Fig. 6 - Experiencia docente con alumnos con NEE

Este resultado, observado a la luz de la profesión de la muestra de la investigación, no indica ninguna diferencia notable y, por lo tanto, parece posible afirmar que, en el contexto escolar de la muestra de referencia, no existe una categoría específica de profesionales con mayor experiencia docente entre los niños con NEE.

En cuanto a la competencia profesional en la escuela, el panorama que se presenta es el siguiente: aunque la mayoría de los participantes tienen una experiencia escolar probada y prolongada, sólo un número menor de ellos tuvo la posibilidad de trabajar con niños con NEE durante un largo período de tiempo.

En resumen, los aspectos más destacables de la muestra de la encuesta son:

- todos los participantes son mujeres profesionales;
- La mayoría de ellos son profesores curriculares (71%);
- los profesores del plan de estudios tienen más experiencia docente que sus colegas profesores de apoyo y educadores escolares

### 3.4 Análisis de los resultados

La segunda parte del cuestionario, y una parte de las preguntas durante los grupos focales y las entrevistas, tenían como objetivo investigar las necesidades educativas percibidas por los profesores y educadores que trabajan en los jardines de infancia que participan en el proyecto.

El 97% de los participantes cree que es importante promover una detección temprana de las dificultades en los jardines de infancia (Fig. 7).

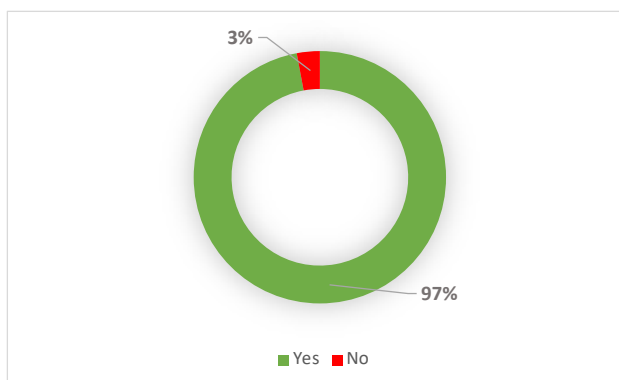


Fig. 7: ¿Es importante promover la detección precoz de las dificultades en los jardines de infancia?

Este dato es de suma importancia para el propósito de esta investigación, ya que indica cómo el tema central del proyecto es fuertemente sentido por los profesores participantes, confirmando la necesidad de implementar habilidades específicas para apoyar una buena intuición educativa a través de herramientas de trabajo con base científica.

Con el fin de mejorar la capacidad de observación y detección, el equipo de investigación consideró oportuno indagar sobre los temas educativos en los que los profesores desearían recibir formación. Las peticiones que surgieron son varias y diversificadas, siendo las más destacadas las siguientes (fig. 8):

- Observación de niños (26%)
- Necesidades educativas especiales (15%)
- Relación familiar (13%)
- Relación con los colegas (12%)
- Estrategias de aprendizaje (9%)
- Gestión de clases (7%)
- Comunicación eficaz (6%)

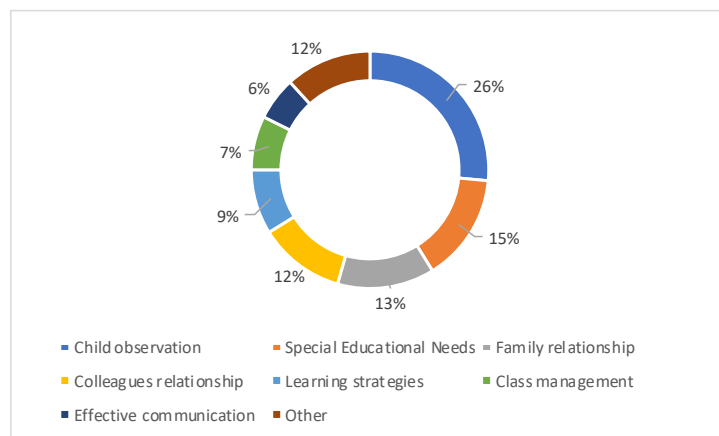


Fig. 8: Tema de formación

Otras solicitudes de formación se refieren a los trastornos del comportamiento (trastorno negativista desafiante, trastorno de la conducta), la gestión de una clase difícil y la relación con los alumnos con dificultades, la agresividad y la hiperactividad en los niños, la discapacidad y los trastornos del desarrollo.

La capacidad de desarrollar una correcta actitud de observación se percibe como una competencia esencial para quienes trabajan en el ámbito educativo, como en particular la importancia de desarrollar la aceptación incondicional del otro a través de una voluntad de escucha libre de estereotipos, creencias y prejuicios, en un intento de comprender al niño en su singularidad y autenticidad.

La observación de los procesos y su dinámica puede parecer un tema bien conocido, que ha sido ampliamente analizado, discutido e investigado; sin embargo, muchas veces no existen protocolos de detección sistemáticos ni precisos.

La duración de los cursos de formación suele ser variable y depende del tema abordado. A este respecto, la mayoría de los participantes indican la necesidad de planificar reuniones de no más de 3 horas, una vez a la semana o una vez cada dos semanas, con una media general de entre 15 y 20 horas, en consonancia con la mayoría de los cursos ya promovidos por su escuela o autoridades locales.

Sin embargo, muchos profesores especifican que la duración no es un factor limitante, porque la motivación para participar está influida por el interés en el tema educativo.

Por último, según los participantes, los formadores deberían ser preferentemente profesionales en el tema propuesto (55 - 81%) o profesores de escuela especializados (35 - 51%), y un tercio de ellos indicaron como opción profesores universitarios (24 - 35%) (fig. 9).

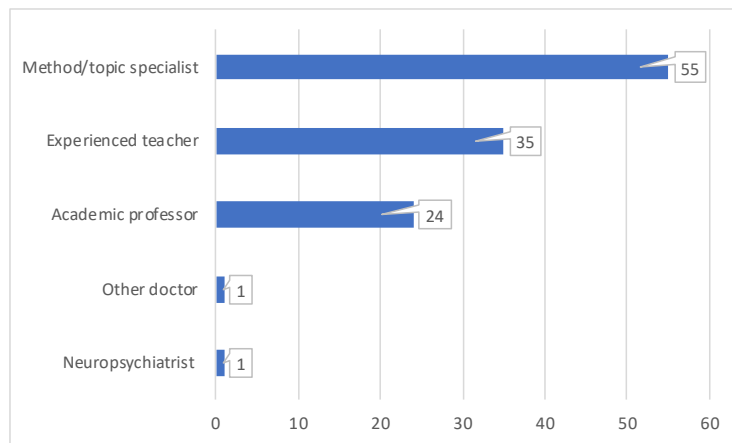


Fig. 9: Profesión de formador

A través del cuestionario, se pidió a los participantes que reflexionaran sobre los métodos de formación que preferían y que consideraban más eficaces para mejorar su experiencia en la detección precoz de dificultades en la escuela (fig. 10): El 66% de los participantes (n.45) expresó su preferencia por los talleres activos y prácticos, y el 49% del total (n.33) pidió una formación presencial que facilitara el trabajo en equipo, la cooperación y el intercambio de buenas prácticas. La enseñanza teórica, los estudios de casos y los cursos en línea son las modalidades de formación menos solicitadas, aunque representan un 15% cada una.

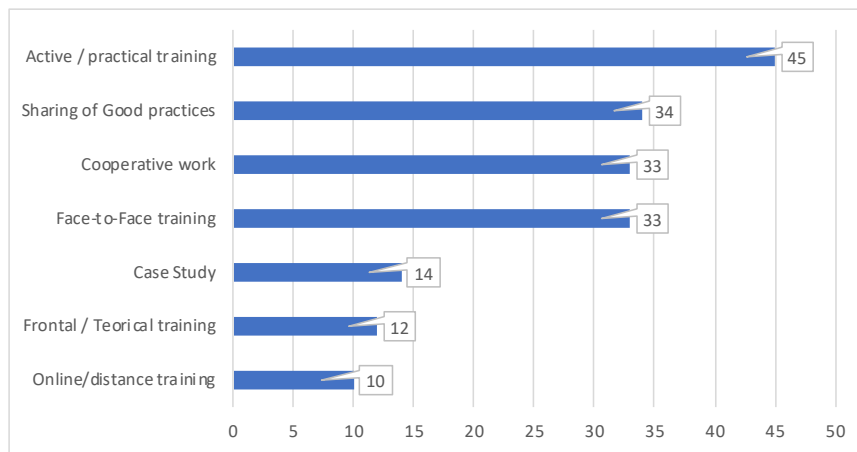


Fig. 10: Metodología de formación

Las herramientas de encuesta cualitativa (grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas) permitieron recoger más datos sobre las necesidades educativas y los posibles modelos para mejorar la oferta de formación a los profesores.

Muchos participantes destacaron la necesidad de mantener el aspecto motivacional en primer plano, ya que se considera el elemento esencial para apoyar las vías de especialización de los profesores y su deseo de detectar las dificultades de los niños en una fase temprana.

En el momento en que se realizó esta investigación, la formación continua no era obligatoria. Teniendo en cuenta esta premisa, es esencial que cada curso de formación se presente a los profesores de forma eficaz, atractiva y estimulante, para motivarlos a asistir al curso aunque, y precisamente porque, no es obligatorio.

Los miembros de los grupos de discusión, pertenecientes a las dos escuelas participantes en el proyecto, expresaron ideas estimulantes para mejorar la oferta educativa de la zona. Lo que surgió del debate en grupo permitió esbozar importantes directrices para planificar la educación futura. En función de las necesidades de las escuelas, sería conveniente ofrecer cursos modulares estructurados en talleres, que permitieran a los participantes investigar el tema de la detección precoz de dificultades y el desarrollo de estrategias educativas y didácticas, en función de sus necesidades, ofreciendo así a los profesores una oportunidad de seguimiento, supervisión y acompañamiento de sus alumnos, explorando diferentes herramientas de observación y compartiendo una reflexión sobre las señales de alerta en los niños de 3 a 6 años.

En este sentido, partiendo de la complejidad detectada en el ámbito escolar, también debido a la presencia cada vez mayor de alumnos con necesidades educativas especiales, los datos cualitativos recogidos han mostrado la oportunidad de reflexionar sobre la necesidad de garantizar a los profesores la posibilidad de una supervisión pedagógica constante, que les guíe en los casos más difíciles y, en general, en su trabajo diario. La figura de un asesor pedagógico representa una de las posibilidades de los centros escolares para hacer frente a las diversas dificultades que surgen en la gestión de los alumnos. Este apoyo puede constituir así una ayuda válida e imparcial para los profesores, útil para definir estrategias compartidas y posibles cursos de formación, llevando también a la identificación de variables que, en presencia de necesidades educativas particulares, pueden marcar la diferencia en la consecución de la calidad de los procesos educativos (Negri, 2014).

Tal y como pusieron de manifiesto las opiniones compartidas con los investigadores, la **modalidad de taller** es sin duda la preferida por los profesores. En la muestra de investigación también se planteó la posibilidad de implicar en los mismos talleres a diferentes especialistas pertenecientes al ámbito escolar y al sistema sanitario, en particular a expertos en los temas tratados, en señales de alerta y en estrategias innovadoras de observación y educación. Esto ayudaría a los profesores a conocer la experiencia de otras personas que trabajan y se centran en el crecimiento de los niños, promoviendo así un enfoque de red combinado e integrado.

En cuanto a los *temas específicos de la formación* expresados por los participantes, los profesores destacaron los siguientes: i) la metacognición en los niños en edad preescolar; ii) el papel clave del trabajo en equipo y la comunicación entre colegas; iii) los hitos y fases del desarrollo del niño; iv) los indicadores clave de las dificultades del niño y cómo observarlos y detectarlos.

Además, se ha sugerido que, para que sea más eficaz, la *formación debería dirigirse no sólo a los profesores*, sino que también debería diseñarse para los directores y el personal auxiliar de la escuela, así como crear módulos especiales para los profesores con necesidades curriculares y especiales. Podría ser útil expedir un certificado de asistencia al final de cada nivel de formación propuesto, aunque sería importante definir con detalle los métodos y criterios para evaluar el impacto real del curso y sus repercusiones funcionales en el método de cada profesor.

Como explica un participante del grupo focal, *"la formación debe ser promovida y financiada por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR) de diferentes maneras: subvenciones a las escuelas autónomas y a las redes de escuelas mediante la participación en cursos de formación sobre temas específicos, asignación de recursos de formación a los CTI (centros locales para la inclusión). La promoción de las acciones de formación debería ser responsabilidad de quienes financian y organizan los cursos, pero creo que tiene cierta importancia concebir la formación como una herramienta para promover y mejorar la profesionalidad de los profesores dentro de cada escuela"* (participante 3, grupo 1- IC Giussano, IT).

En particular, la tarea del director de la escuela debería consistir en identificar las necesidades educativas y promover la participación de los profesores en los cursos. También es cierto que, en algunos casos, los cambios anuales en el personal de cada institución, y en particular en el nombramiento de los directores, no siempre proporcionan la necesaria coherencia y profundidad de los distintos temas abordados durante los cursos de formación anuales.

La formación también puede ser una herramienta para implementar nuevas políticas escolares; de hecho, *"las acciones formativas efectivas y los cursos que realmente responden a necesidades formativas previamente detectadas, sí cambian la cultura profesional, permitiendo la innovación y la evolución de sistemas complejos y delicados como la escuela"* (participante 2, grupo 2- IC Offanengo, IT)

La eficacia de las distintas ofertas educativas también debe ser controlada y detectada mediante la evaluación de los participantes y el impacto en las buenas prácticas del instituto. Algunos profesores sugieren que se evalúen las competencias antes y después del curso, que se informe de los resultados de los cursos y que se compartan esos resultados dentro del instituto.

Según un director de escuela, *"la resistencia que los profesores suelen mostrar hacia la formación se debe en gran medida a experiencias previas insatisfactorias; en la mayoría de los casos, los cursos de formación sólo se centran en los contenidos teóricos y no responden plenamente a sus expectativas. A menudo faltan ejemplos de "buenas prácticas", de experiencias que hayan funcionado en casos concretos pero exportables, de soluciones a casos particulares. Por lo tanto,*



## 4. Francia

### 4.1 Introducción

La Universidad Católica del Oeste, creada en 1897, es un actor de referencia para la enseñanza superior y la investigación. La UCO se despliega hoy en 8 campus en el Oeste de Francia y en Ultramar. Ofrece a unos 10000 estudiantes 100 cursos de formación del bachillerato con bac + 8, en 35 sectores. Con una fuerte tradición de excelencia académica, socios reales e internacionales, la UCO ofrece un ideal para los estudiantes, para convertirse en profesionales competentes, mentes libres y responsables. La UCO defiende actualmente los valores de Humanidad, proximidad, escucha y diálogo. La adquisición de la formación en seis facultades (Teología, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Derecho Gestión Económica y Educación). Con más de 6 500 estudiantes en su campus, la UCO de Angers es un pilar de la enseñanza superior en el Maine y el Loira. Las 70 nacionalidades de licenciatura, máster y doctorado se reparten en seis campus. La Facultad de Pedagogía ofrece una doble experiencia: la formación inicial -prepara en particular para las oposiciones a la enseñanza- y la formación continua -forma cada año a más de 4.000 profesores de preescolar, primaria y secundaria-. Sitúa la innovación en el centro de su formación para contribuir al aprendizaje. Las prácticas educativas: ha desarrollado una enseñanza sobre la neurociencia y el aprendizaje. El equipo pedagógico está formado por profesores, investigadores y docentes de centros educativos: esta diversidad de perfiles supone una riqueza para los estudiantes que reciben una formación versátil y acorde con las realidades del mundo de la educación.

En la facultad estamos trabajando en un tema unificador: Educar: Mutaciones, Vulnerabilidades, Permanencia. Los investigadores del equipo de investigación, PESSOA, se interesan por los métodos de educación, socialización, formación y apropiación del conocimiento identificando las características del aprendizaje y analizándolas en todas las edades en múltiples facetas (personal, académica, profesional...). Las condiciones del aprendizaje, la didáctica y la pedagogía.

Vivir aprendiendo juntos - la educación estadística en la enseñanza superior - la socialización del adolescente, la cuestión de género - la relación con el conocimiento - la neurociencia - las ideas educativas - los trastornos y la discapacidad - la gestión mental.

Este proyecto Erasmus es una verdadera oportunidad para nuestra facultad, a través de los intercambios interculturales, los intercambios internacionales para poner de relieve sus habilidades tanto desde un punto de vista científico y de las cuestiones en torno a la educación, la vulnerabilidad y la ética. Este proyecto de investigación-acción es, por tanto, una verdadera oportunidad para que nuestra Facultad refuerce sus competencias en el ámbito de la pedagogía inclusiva de los miembros que componen el pequeño equipo francés.

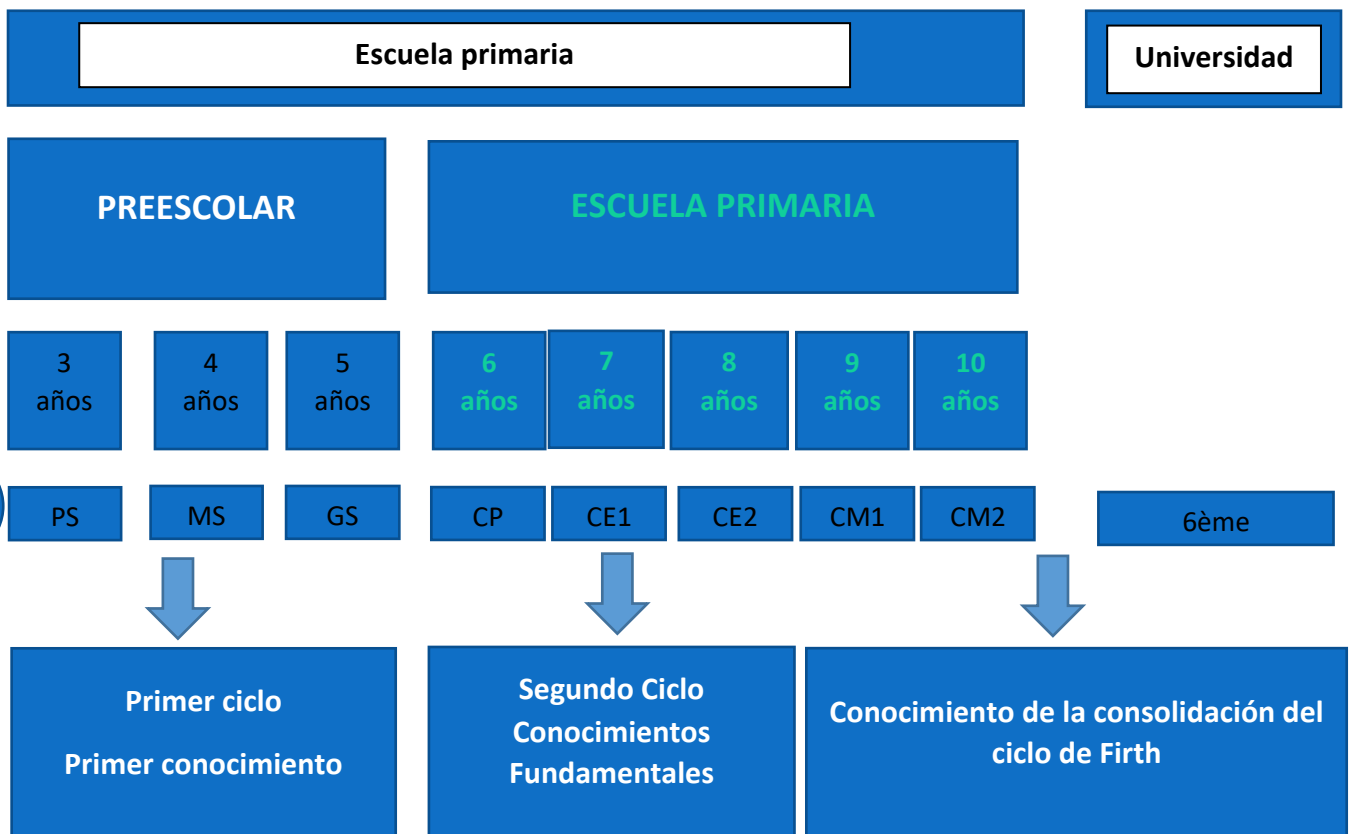
Sra. Ségolène LE MOUILLOUR, Decana de la Facultad de Educación, profesora de ciencias de la educación, muy interesada en su trabajo en la cuestión de la convivencia a través de la historia de las pedagogías y las políticas educativas. Es la responsable y la investigadora docente del proyecto. Coordinación con la escuela, con el profesor especialista. Redacción de informes.

El Sr. Jacques LEGAL, profesor especialista y formador en el ámbito de la inclusión escolar, actualmente matriculado en un doctorado en ciencias de la educación. Es el formador de profesores que organiza e imparte cursos de formación.

En este proyecto Erasmus, MOEC, también participa un jardín de infancia de primaria, la escuela Notre Dame de La Source, situada en La Garnache, en el departamento de Vendée (85). Es una

escuela católica con 14 aulas, con 385 alumnos. Esta escuela está representada por su directora, Cécile DUDIT.

Esta escuela da importancia a la acogida de las diferencias. Los niños con diferentes trastornos están presentes en las diferentes clases. La escuela tiene cerca para aislarlos en una clase especializada. En esta escuela trabajan 24 personas. 4 profesores están en el preescolar (2 y ½ a 5/6 años), 9 profesores están en la escuela primaria (6 a 11 años), 6 personas ayudan a los profesores en el aula en el preescolar, 3 personas trabajan con los profesores para ayudarles a atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales y también hay un profesor de la red de apoyo especializado "RA" está presente en la institución. La escuela no ha desarrollado una política específica para los alumnos con discapacidad. Siguió las directrices nacionales de la escuela de adaptación e integración (1997), la adaptación y la escolarización de los alumnos discapacitados (2004), la ley de igualdad de oportunidades (2005), la ley de orientación (2013), educación inclusiva (2017).



## 4.2 Antecedentes: Contexto de la investigación

*"La educación inclusiva se ocupa de todos los niños, con especial atención a los que tradicionalmente no tienen oportunidades educativas, como los niños con necesidades educativas especiales, con discapacidades o pertenecientes a minorías étnicas o lingüísticas, entre otros"*<sup>6</sup>.

*"La educación inclusiva se basa en el derecho de todos a una educación de calidad que satisfaga las necesidades esenciales de aprendizaje y enriquezca la vida de los alumnos. Centrada especialmente en los grupos vulnerables y desfavorecidos, se esfuerza por desarrollar plenamente el potencial de cada individuo. El objetivo último de la educación inclusiva de calidad es acabar con todas las formas de discriminación y fomentar la cohesión social"*.<sup>7</sup>

Desde la perspectiva de la UNESCO, la educación inclusiva se ocupa principalmente de poblaciones específicas, los niños gitanos, los niños de la calle, los niños trabajadores, las personas con discapacidad, los indígenas y la población rural<sup>8</sup>.

**La segregación es:** Certificados y sistema escolar. Establecimientos especializados

Decreto de 14 de agosto de 1909: Certificado de Aptitud para la Educación de los Atrasados (CAEA), también llamado certificado especial.

18 de julio de 1939: Certificado de Aptitud para la Enseñanza de los Arreos y Certificado de Maestros en la Enseñanza de las Escuelas al Aire Libre.

Decreto del 12 de julio de 1963: Certificado de Aptitud a la Educación para Niños y Adolescentes con Discapacidad o Inadecuados (CAEI)

Ley del 15 de abril de 1909: Las clases de perfeccionamiento A petición de las comunas y departamentos, podrán crearse para los niños atrasados de ambos sexos clases de perfeccionamiento anexas a las escuelas primarias públicas; Escuelas autónomas de perfeccionamiento que podrán incluir media pensión e internado. Las clases anexas y las escuelas autónomas se incluyen entre las escuelas primarias públicas.

Todas las instituciones vinculadas a un público de estudiantes con una discapacidad específica: ciegos, sordos.

**Los alumnos integrados** deben aceptar las normas del grupo dominante. La postura del profesor especializado en el momento de la integración forma parte del activismo dentro de la institución, buscando convencer a sus colegas para que acojan en su clase a alumnos con problemas o discapacidades.

Decreto de 15 de junio de 1987. CAAPSAIS: Certificado de Aptitud para Actuaciones Pedagógicas Especializadas de Adaptación e Integración Escolar para certificar la cualificación de los profesores para desempeñar sus funciones en clases, instituciones o servicios para niños y adolescentes con dificultades discapacitados o enfermos, con vistas a su adaptación o integración escolar. Abierto a los profesores de escuelas públicas y a los profesores de instituciones educativas privadas

<sup>6</sup> - UNESCO, 2001.

<sup>7</sup> - UNESCO, 2017.

<sup>8</sup> - <http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education>

El 10 de febrero de 2004, el Certificado de Aptitud Profesional para Ayudas Especializadas, Cursos Adaptados y Escolarización de Alumnos con Discapacidad (CAPA-SH) o el Certificado Complementario de Educación Adaptada y Escolarización de Alumnos con Discapacidad (2CA-SH) "Cada rector, en relación con los inspectores de la academia, directores de los servicios departamentales de la educación nacional (IA-DSDEN), realiza el análisis de las necesidades de formación especializada en su academia, teniendo en cuenta las necesidades de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales relacionadas con la adaptación e integración escolar

## Inclusión - Clases del sistema escolar

*Primer grado (jardín de infancia y escuela primaria)*

Febrero de 1987. RASED: Redes de Ayudas Especializadas para Alumnos con Dificultades. Así, la acogida de alumnos con discapacidad, en las condiciones más próximas a la escolarización ordinaria, ha avanzado en gran medida. El esfuerzo debe continuar para que la integración educativa de los niños con discapacidades se convierta en una de las características del funcionamiento de nuestro sistema educativo. Para los alumnos del jardín de infancia "es posible considerar integraciones a tiempo parcial, especialmente para los niños muy pequeños".<sup>9</sup>

CLAD: Clase de adaptación. La clase de adaptación funciona en continuidad según la dinámica de un grupo-clase permanente con número reducido (15 alumnos como máximo); los alumnos tienen al profesor especializado por referente esencial aunque una descompartimentación por un tiempo limitado les pone en contacto con otra clase, otro maestro. No permanecen allí más de un año.

CLIS: El aula localizada de integración escolar es un aula de la escuela y su proyecto integrador está inscrito en el proyecto escolar. Su misión es acoger, en determinadas escuelas primarias o excepcionalmente infantiles, a alumnos con discapacidad para que puedan completar una parte del programa escolar ordinario. "Todo alumno inscrito en el CLIS debe poder beneficiarse del tiempo de integración en las clases ordinarias".

## Leyes marco en materia de discapacidad

Ley n° 75-534 de 30 de junio de 1975 Ley de Orientación a la Discapacidad. La garantía de un mínimo de recursos, la integración social y el acceso a las actividades deportivas y de ocio del menor. El acceso de los menores y adultos con discapacidad a las instituciones abiertas a la población general y su mantenimiento en un marco ordinario de trabajo y vida.

Ley de 11 de febrero de 2005 sobre igualdad de derechos y oportunidades, participación y ciudadanía de las personas con discapacidad.

"Se entiende por discapacidad, en el sentido de esta Ley, toda limitación de la actividad o restricción de la participación en la sociedad que sufra una persona en su entorno a causa de una alteración sustancial, permanente o definitiva de una o varias funciones físicas, sensoriales, mentales, cognitivas o psíquicas, de una polimedica o de una afección médica discapacitante."

Ley n° 2005-380 del 23 de abril de 2005 de orientación y programa para el futuro de la escuela Establecer el principio del derecho a la escolarización de cualquier joven con discapacidad en la escuela más cercana. El proyecto de escolarización personalizada (PPS) es un acto escrito que sirve para definir las necesidades especiales de un niño con discapacidad durante su escolarización.

<sup>9</sup> - Circular de 30 de abril de 2002.

## Escuela inclusiva

La ley n ° 2013-595 del 8 de julio de 2013 de orientación y programación para la refundación de la escuela de la República introdujo en el código de la educación el concepto de escuela inclusiva y compromete a todos los actores en una nueva concepción de la escolarización de los estudiantes con discapacidad. Un programa de éxito educativo personalizado (PPRE). la creación de un sistema de apoyo el consejo de los profesores en el primer grado o el consejo de clase presidido por el director del establecimiento. Se proporcionan adaptaciones adecuadas para los alumnos intelectualmente precoces. La escolarización obligatoria debe garantizar a cada alumno, como mínimo, los medios necesarios para la adquisición de un tronco común constituido por un conjunto de conocimientos y competencias.

La postura del profesor especializado en el momento de la integración forma parte del activismo dentro de la institución, buscando convencer a sus colegas para que acojan en su clase a alumnos con problemas o discapacidades. Esta integración en las aulas podría ser vivida por el grupo de alumnos como una intrusión, acentuando la estigmatización. Esta integración, por su impermanencia, podría insegurizar tanto al profesor especializado, como a la familia y al alumno, teniendo este último que demostrar siempre que se le mantiene, que se le acepta en indicadores cuya frontera no es siempre muy entre lo explícito y lo implícito.

La accesibilidad es responsabilidad de quienes en el sistema educativo tienen la función de transformar los marcos y las modalidades de enseñanza para que puedan responder a las necesidades de la diversidad de los alumnos.

La ambición de la educación inclusiva no está destinada a satisfacer las necesidades de una minoría vulnerable en situaciones ordinarias. Se concreta en la transformación profunda del funcionamiento de las escuelas ordinarias para hacerlas accesibles, de forma permanente y no sólo temporal, a todos los alumnos.

Desde la aplicación de la ley de 2005, el número de estudiantes con discapacidad ha aumentado de 118.000 a 340.000. El número de estudiantes acompañados ha pasado de 26.000 en 2005 a 166.000 en septiembre de 2018. Desde hace dos años, el presupuesto dedicado a la educación de los alumnos con discapacidad ha aumentado un 25%, ascendiendo hoy a 2.400 millones de euros. Por una escuela inclusiva<sup>10</sup>. Los retos de la educación inclusiva hoy son la articulación, la coherencia y la cohesión

## Impacto

Con la situación del "Covid 19", nos vimos obligados a no poder montar el Focus group previsto para marzo. Nos recuperamos programando el 6 de julio de 2020, un nuevo grupo focal para identificar los recursos que los profesores fueron capaces de implementar en línea para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Para entender e identificar las herramientas, las habilidades implementadas por los maestros frente a esta situación sin precedentes. Las escuelas estuvieron cerradas desde el 17 de marzo hasta el 11 de mayo, con un retorno gradual de los alumnos a la escuela con condiciones sanitarias extremadamente pesadas. Muchas familias prefirieron seguir la educación a distancia con sus hijos. Quisimos volver a nuestro propósito original de investigación tratando de comprender lo que podían entender sobre el contexto de aprendizaje en casa y con la escuela a distancia.

<sup>10</sup> - Circular n ° 2019-088 de 5 de junio de 2019.

Antecedentes: El equipo de profesionales del colegio Notre-Dame de la source ha vivido una experiencia inédita de implantación de la continuidad pedagógica. De la noche a la mañana, tuvimos que dejar la escuela y el espacio de las aulas para impartir formación a distancia. Después, al cabo de dos meses, se produjo un primer retorno (parcial) de los alumnos un mes antes del final del curso escolar.

En el marco de la investigación sobre la identificación de dificultades tempranas, los profesores investigadores ofrecen una formación relacionada con el análisis de las prácticas sobre esta experiencia y para abrir un cuestionamiento. ¿Cómo ha conseguido en estas circunstancias movilizar herramientas, recursos, para llegar a sus alumnos y a sus familias? ¿Qué conclusiones sacas de ello? ¿Cómo se construyó el colectivo tanto por parte de los alumnos como de tu equipo? ¿Esta experiencia de trabajo excepcional te invita a ver la clase, los aprendices, los padres, los alumnos desde otro ángulo, desde otro punto de vista? ¿Los puntos fuertes, las oportunidades, las amenazas, los límites de una experiencia vivida ayer y la que está por venir?

Durante el Grupo de Enfoque, organizado el 6<sup>TH</sup> de julio de 2020, intercambiamos con las maestras de jardín de infantes sobre la continuidad pedagógica, la diferenciación pedagógica que cada una fue capaz de implementar en una situación tan particular, que vinculada al confinamiento nacional puesto en marcha del 16 de marzo al 16 de mayo de 2020. Cada una de ellas, pudo contar cómo en una situación tan inédita, pudo llegar a los padres de niños con necesidades educativas especiales. Una proximidad educativa reforzada por las herramientas digitales implementadas. La escucha, una mayor disponibilidad para cada niño. Los padres y los profesores pudieron así reunirse para compartir las dificultades académicas y de comportamiento del niño. Los objetivos de este grupo focal eran:

- valorando los gestos profesionales desarrollados durante el periodo de encierro y la primera fase de desconfinamiento;
- reforzar la dimensión colectiva de los profesionales de la escuela notre-dame de la source
- reflexionar sobre la profesión docente y sus diferentes facetas;
- tomarse el tiempo de exponer los sentimientos de esta experiencia, situar, caracterizar los diferentes espacios geográficos: la escuela, el aula, los lugares de vida/trabajo (profesores, alumnos) e identificar las relaciones que mantienen entre ellos;
- identificar su dimensión institucional;
- identificar las herramientas y prácticas que han permitido la continuidad educativa;
- menciona los obstáculos y cómo se han superado o no;
- Preguntar qué se puede transferir a una práctica en el presente.

### 4.3 Objetivos específicos en el personal de Notre Dame de la Source

Nos parece importante en el contexto de la investigación llevada a cabo en el equipo educativo de la Escuela Notre Dame de la fuente para ser capaz de entender, las misiones de las personas que acompañan junto a los maestros los estudiantes con necesidades educativas especiales. En la escuela, contamos con 6 ASEM, 3 AESH y un profesor especializado. El siguiente argumento ayuda a comprender las misiones de estos diferentes profesionales. Desde nuestro punto de vista, no podemos emprender una investigación sobre la identificación de las dificultades de aprendizaje de los alumnos sin tener en cuenta las palabras y las misiones de estos diferentes actores. Hemos

llevado a cabo una verdadera investigación colaborativa, en la que han participado investigadores, formadores, profesores, jefes de personal educativo y personal de la red de ayuda. Algunos grupos de discusión nos han permitido implicar a todos estos actores y tener una visión transversal de la educación inclusiva.

Acompañando a los estudiantes con discapacidad, AESH<sup>11</sup> debe permitir que el estudiante adquiera y fortalezca su autonomía en el aprendizaje en la escuela. AESH es contratada en virtud de un contrato de derecho público por el Ministerio de Educación Nacional.

Principales misiones del acompañante de alumnos con discapacidad (AESH) y del asistente de vida social (AVS) La AESH y la AVS acompañan a uno o varios alumnos con discapacidad (niños pequeños, niños, adolescentes y jóvenes adultos), de acuerdo con el proyecto de escolarización personalizada. Existen tres tipos de acompañamiento. AESH con función colectiva (AESH-co): ayuda a una escuela o a un equipo escolar, integrando a varios jóvenes con discapacidad en el marco de un dispositivo colectivo, como una unidad local de inclusión escolar (ULIS). AESH-i o AVS con función individual: ayuda en la acogida e inclusión individualizada de alumnos con discapacidad para los que esta ayuda ha sido reconocida como necesaria por el Hogar Departamental para Personas con Discapacidad. AESH con función de apoyo compartido (AESH-M): respondiendo a las necesidades de apoyo de los alumnos que no requieren una atención sostenida y continua, ayuda a varios alumnos con discapacidad simultáneamente.

Instalaciones de primera infancia, instituciones educativas y de formación (escuelas, colegios e instituciones de educación especial) o instituciones de alternancia, lugares de actividades culturales, deportivas, artísticas y de ocio, lugares de prácticas. Unidades Localizadas de Inclusión Escolar (Ulis), instalaciones de acogida colectiva para la escolarización de alumnos con discapacidad en el primer y segundo nivel. Instituciones educativas privadas bajo contrato

AESH y AVS, acompañar a los jóvenes en los actos cotidianos. Garantizar la seguridad y el confort: observar y transmitir los signos reveladores de un problema de salud, garantizar las condiciones de seguridad y confort. Ayudar en los actos esenciales de la vida (ayudar a levantarse y acostarse, vestirse y desvestirse, cuidados de aseo e higiene, ayudar a comer, velar por el respeto del ritmo biológico). *Promover la movilidad*: ayudar a instalar al joven en los lugares de la vida, facilitar los desplazamientos. *Apoyar al joven en el acceso a las actividades de aprendizaje*. Estimular las actividades sensoriales, motoras e intelectuales del joven. Utilizar materiales diseñados y adaptados por profesionales para acceder a las actividades de aprendizaje, como la estructuración en el espacio y el tiempo. Facilitar la expresión del joven, ayudarlo a comunicarse. Recordar las reglas de la actividad en los lugares de la vida considerados. Contribuir al ajuste de la situación de aprendizaje en relación con el profesional, el padre o el joven mayor identificando las habilidades, los recursos, las dificultades del joven. Apoyar al joven en la comprensión y aplicación de las instrucciones para promover la actividad realizada por el profesional, la familia o el joven adulto. Ayudar al joven en la actividad de escritura. Aplicar las orientaciones previstas por la reglamentación relativa a la organización de las condiciones de las pruebas de examen o concurso y en las situaciones de evaluación, cuando se requiera la presencia de un tercero. *Acompañar a los jóvenes en las actividades sociales y relacionales*. Participar en la realización de la acogida promoviendo la confianza del joven y del entorno. Promover la comunicación y las interacciones entre los jóvenes y su entorno. Sensibilizar al joven sobre su entorno con discapacidad y prevenir situaciones de crisis, aislamiento o conflicto. Animar a los jóvenes a participar en las actividades previstas en todos los

<sup>11</sup> - Vida Escolar Auxiliar/Acompañante de Estudiantes con Discapacidad (AESH o AVS).

lugares de la vida considerados. Ayudar a definir el alcance de las actividades adaptadas a las capacidades, deseos y necesidades del joven. En este contexto, ofrecer al joven una actividad y ponerla en práctica con él. Participar en la aplicación y el seguimiento del plan de compensación juvenil personalizado. Participar en las reuniones de aplicación o regulación del plan de compensación personalizado (equipos de seguimiento escolar, etc.). Participar en las reuniones con los equipos familiares y profesionales. Contribuir al enlace con otras partes interesadas. Contactar con la familia y los profesionales pertinentes. Redactar informes de su trabajo. Organizar su intervención de acuerdo con los objetivos establecidos en el plan de compensación personalizado. Ajustar su intervención en función de la discapacidad del joven, sus capacidades y dificultades, sus gustos y hábitos, y los cambios observados.

*AESH y AVS, habilidades relacionadas con, el conocimiento de la persona joven, los discapacitados, los actores y las políticas públicas:* Conocer el funcionamiento de los lugares de vida, incluida la escuela, comprender el lugar, el papel de la familia, conocer las políticas públicas de discapacidad, conocer y tener en cuenta las etapas de desarrollo del joven, ser capaz de tener en cuenta la identidad cultural, el estilo de vida, la experiencia y la historia del joven y su familia; *relacionadas con los gestos y las posturas para establecer una relación de confianza con el joven que promueva su autonomía:* Tener en cuenta las necesidades del joven (ser capaz de establecer una relación con él, identificar sus necesidades y respetar su ritmo biológico (sueño, comidas), tener en cuenta los cambios en su comportamiento (inhibición, agresividad, etc.),

Movilizar al joven y su potencial; *relacionado con los gestos y las posturas que facilitan el acceso al aprendizaje y la participación social:* Ser capaz de animar a la participación, recordar las normas y códigos sociales que permiten las interacciones dentro de un grupo, ayudar al joven a enfrentarse a los ojos de los demás, sensibilizar sobre la discapacidad, proponer y realizar actividades (vida social y relacional) adaptadas. Facilitar el acceso al aprendizaje: comprender y entender la intención pedagógica del profesor o profesional encargado de la actividad de aprendizaje, comprender los métodos y materiales de aprendizaje. *Habilidades relacionadas con los gestos y las posturas para realizar los actos de la vida cotidiana:* Movilidad e instalación física, actos esenciales. Comodidad y seguridad: saber ayudar en la disposición del espacio, identificando situaciones de riesgo, previniendo accidentes domésticos, de la vida cotidiana, etc., pudiendo aplicar protocolos de higiene y seguridad, sabiendo utilizar las técnicas y equipos adecuados a la situación del joven. Estado de salud: ser capaz de ayudar con la medicación de acuerdo con la prescripción médica, saber reaccionar ante situaciones de emergencia. *Habilidades relacionadas con el posicionamiento profesional y el respeto al marco de intervención:* Ser capaz de dar sentido a la propia actividad al servicio de la autonomía del joven, reconocer al otro de igual valor humano. Conocer los límites de su intervención y saber recurrir a profesionales competentes. Saber mostrar distancia profesional (dar un paso atrás) y discreción profesional. Respetar la intimidad del joven y de su familia, incluso en los intercambios profesionales. *Habilidades relacionadas con el posicionamiento profesional en los intercambios y la comunicación:* Ser capaz de establecer una relación de calidad con la familia, saber compartir sus conocimientos, habilidades y experiencia con su entorno profesional, ser capaz de medir las contribuciones, los efectos de las actividades y rendir cuentas, ser capaz de ajustar su práctica con la de otros actores, en función de la situación, saber gestionar su tiempo y organizar su acción, saber mantener y actualizar su cultura y conocimientos profesionales.



**ASEM o ATSEM**<sup>12</sup>, apoyan al profesor en su misión y acompañan a los niños en la adquisición de autonomía. Los agentes territoriales especializados en jardines de infancia, más conocidos como ATSEM, trabajan, como indica su marco de empleo, en los centros de educación infantil. Situados bajo la autoridad funcional del director de la escuela para la organización de su trabajo diario, estos agentes dependen del personal municipal y, por tanto, de la administración pública territorial. Diariamente, prestan asistencia técnica y pedagógica al profesor con el que trabajan estrechamente. *Garantizan el cuidado y la seguridad de los "pequeños". "Verdadera mano derecha" del profesor, el ATSEM prepara la merienda de los niños, se ocupa de su higiene (lavado de manos, vestirse y desvestirse, entradas y salidas a los aseos) así como del mantenimiento del material y de los locales... Una parte de su trabajo consiste en ocuparse de la logística y el cuidado de los niños de 2 a 6 años. "Mi misión es muy versátil. Cuando llego, preparo la merienda y el material necesario para los talleres de la mañana. Para ello, me baso en el programa que se elaboró antes con el profesor. Con la experiencia, todo está bien establecido y se sigue muy rápidamente. Antes de que llegaran los alumnos, se revisó todo: cada ATSEM preparó su clase, los baños se limpian y desinfectan. El equipo también vela por el buen funcionamiento de los locales e informa de cualquier avería que pueda afectar a la seguridad de los niños".* Cuando se abren las puertas, todo está operativo para acoger a los niños en condiciones óptimas de seguridad e higiene. Al recibir a los niños, el ATSEM, junto con el profesor, realiza, si es necesario, un relevo informativo con los padres o las instalaciones extraescolares. *"Mi función es ayudar a los niños a desvestirse, ponerse las zapatillas... Les invito a instalarse en el aula y a apropiarse de los distintos juegos. Para algunos, la separación con los padres es a veces más complicada..., también estoy ahí para ayudarles a "pasar este" curso, a pesar de las lágrimas. Como me ocupo de secciones pequeñas, esto es siempre así en los primeros días."* Apoyar al profesor en las actividades pedagógicas.

La actividad de ATSEM ha cambiado mucho en los últimos años. Cada vez más implicada en el programa educativo de la escuela, esta profesional de la primera infancia participa activamente en las actividades junto a los profesores. *"La mañana está dedicada a las actividades educativas y motrices. Mi papel como ATSEM es intervenir en la logística del día a día mientras participo y apoyo a los niños en sus actividades. Bobos en el recreo, accidente de pintura en la ropa, mocos, pequeñas tareas domésticas, instalación de la sala de motricidad, supervisión de los niños y acompañamiento en sus actividades de pintura, corte y plastilina, montaje de talleres de cocina para tartas de cumpleaños, acompañamiento para la realización del jardín educativo... ¡mi misión es muy heterogénea! "*

Las aptitudes ATSEM son, conocer las necesidades de los niños a partir de los 2 años, acompañar al niño en su escolarización y autonomía, hacer cumplir las normas de higiene y seguridad en la comunidad, velar por la seguridad de los niños a lo largo de su cuidado, preparar el material didáctico en conexión con el profesor, participar/facilitar las actividades con los niños, gestionar el material didáctico y el stock de productos de limpieza, realizar el mantenimiento de los locales y del material didáctico, trabajar además de los horarios extraescolares (comedor, transporte escolar, guardería, etc.), disfrutar del contacto con los niños, ser paciente y versátil, saber adaptarse y trabajar en equipo.

<sup>12</sup> - ASEM o ATSEM : Agente Territorial Especializado de Jardín de Infancia (ATSEM).

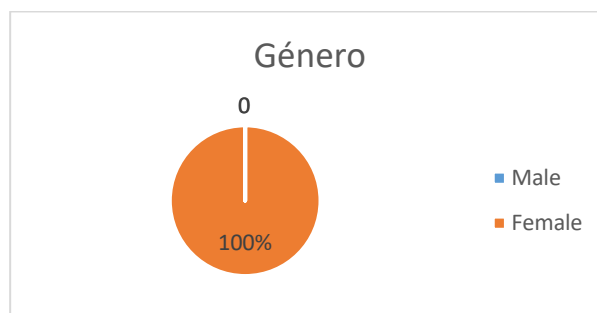
**Los profesores especialistas**<sup>13</sup>, tienen dos misiones distintas: Prevenir las dificultades de aprendizaje y comprensión, prevenir las dificultades de adaptación a las exigencias escolares. Ejercen en Razed y escuelas del distrito. El cuerpo único de psicólogos de la Educación Nacional fue creado para el comienzo de 2017. Ofreciendo dos especialidades, reúne las profesiones de psicólogo escolar en el primer grado y orientador-psicólogo y director de centro de información y orientación en el segundo grado. Enseña a los alumnos los primeros aprendizajes fundamentales (lectura, escritura, etc.) o materias de educación general (francés, matemáticas, historia, geografía, etc.) según los programas nacionales de educación. Puede administrar un centro de primer grado.

*Sus Habilidades - Conocimientos básicos son:* Establecer un objetivo de aprendizaje y fijar el calendario de actividades educativas Sc Técnicas pedagógicas - Controlar la puntualidad, la asistencia de los alumnos a clase, comprobar los vales e informar a los padres - Herramientas de oficina - Recoger información y preparar la lección en sesión (hoja de preparación, método de aprendizaje)- Programa Nacional de Educación - Controlar una clase - Etapas del desarrollo del niño - Organizar el espacio del aula - Técnicas de prevención y gestión de conflictos - Controlar a los alumnos durante las interclases, las actividades extraescolares, el internado y las comidas - Psicología infantil - Saludar a los alumnos cuando llegan a clase - Técnicas de animación de grupos - Desarrollar el enfoque pedagógico y enseñar los conocimientos básicos (francés, matemáticas, ciencias) - Adaptar el curso de aprendizaje en función de las dificultades de los alumnos - Medir los progresos en el aprendizaje de los alumnos - Informar a las familias, a los equipos docentes sobre la evaluación del niño, los resultados, las dificultades o los comportamientos - Procesar la información (recoger, clasificar y actualizar). También desarrollan *Habilidades específicas*. Saben intervenir con públicos con graves dificultades académicas -Patologías psiquiátricas -Intervenir con personas con discapacidad -Braille -Intervenir con niños con discapacidad -Lenguaje de signos - Enseñar una disciplina a un grupo de personas.

#### 4.4 Resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación al final del primer año

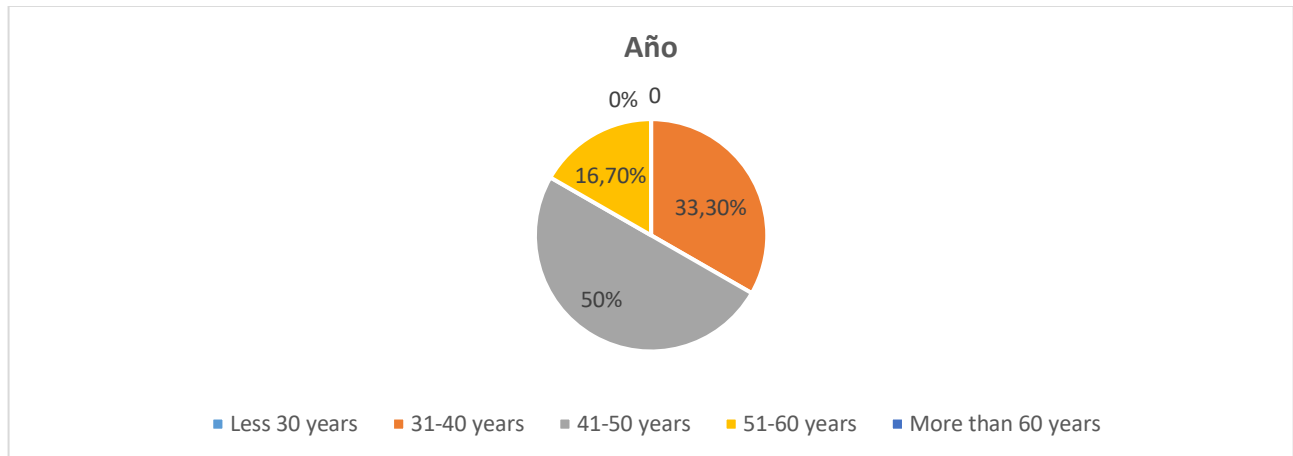
##### Población encuestada

##### Género

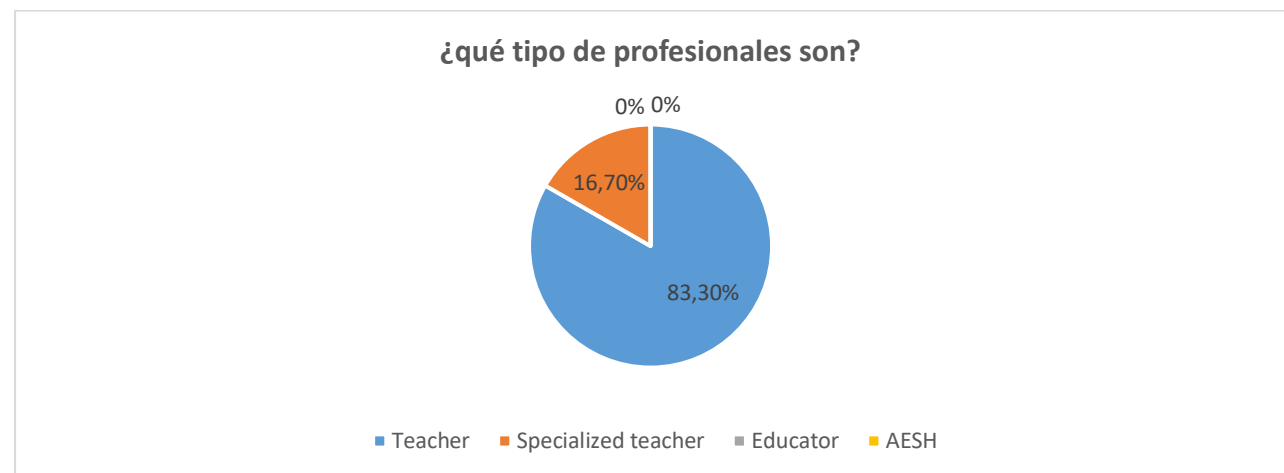


<sup>13</sup> - BO de febrero de 2017.

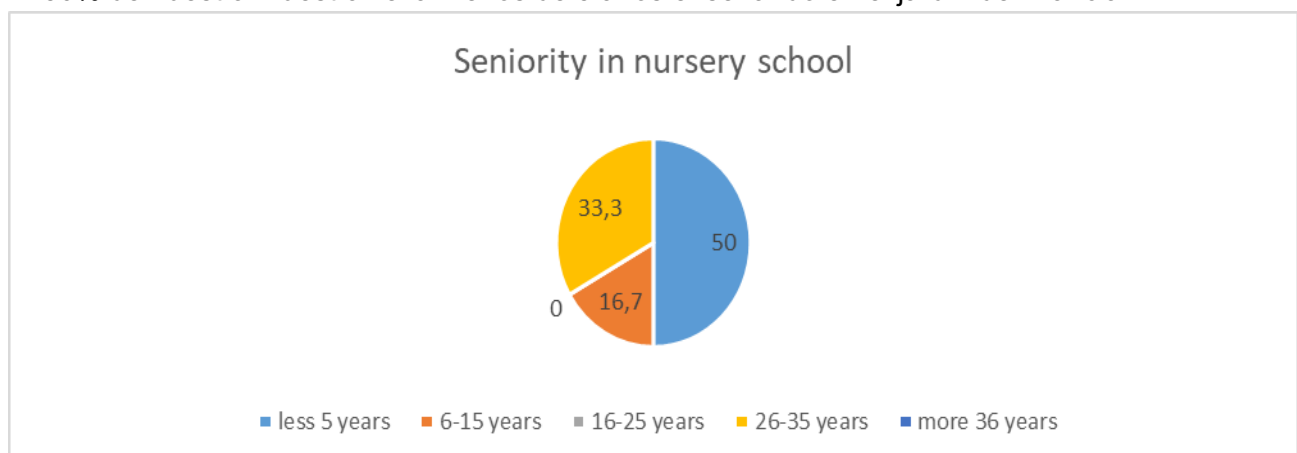
## Edad



## Cualificación de los profesores en nuestro jardín de infancia

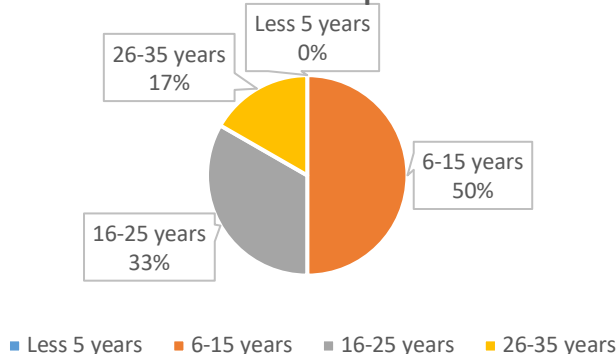


El 50% de nuestra muestra lleva menos de 5 años enseñando en el jardín de infancia.



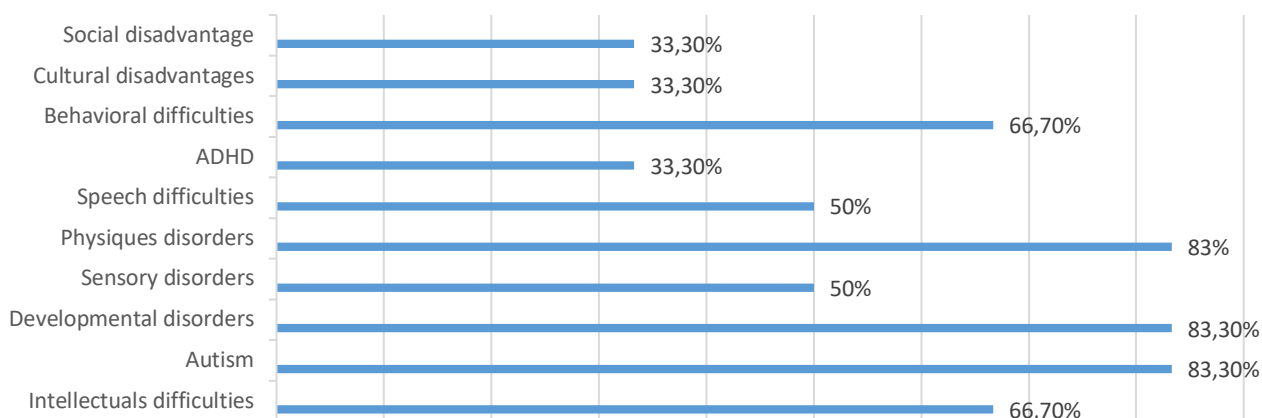
Toda la población encuestada en el cuestionario ha trabajado con niños con discapacidad o necesidades educativas especiales durante al menos 6 años.

### ¿Cuántos años has trabajado con estudiantes con discapacidades / necesidades educativas especiales?



Todos ellos han trabajado con niños con los distintos trastornos.

### ¿A qué tipo de alumnos discapacitados ha dado clase?



El número medio de alumnos por clase es de unos 30.

En las clases de jardín de infancia, los niños tienen entre 3 y 5 años.

Todos tienen alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas, de 1 a 3 por clase.

El 75% de ellos tienen AESH en clase de 5 a 8 horas semanales (27 horas semanales/escuela de tiempo).

### Encuesta a las partes interesadas (profesores, directores, otras partes interesadas)

Los profesores investigadores de la UCO aplicaron dos herramientas de metodología de investigación en esta investigación sobre la identificación de las dificultades de aprendizaje en preescolar, la encuesta y el grupo de discusión.

El interés principal de la encuesta es recoger una gran cantidad de información, tanto factual como subjetiva, de un número significativo de individuos; la representatividad de esta muestra permite inferir de la población de estudio en su conjunto, los resultados obtenidos de los encuestados. El

objetivo de este tipo de encuestas puede ser medir la frecuencia de características (situaciones, comportamientos, opiniones o actitudes, etc.) en una población determinada, pero en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales se dirigen principalmente a analizar las relaciones entre estas características.

En esta primera fase de la investigación, programada de septiembre de 2019 a julio de 2020, se completaron dos encuestas abiertas y cerradas de opción múltiple por parte de los profesores de la UCO Research.

**La primera encuesta** fue realizada e iniciada por el equipo francés para organizar y estructurar los primeros grupos focales lanzados desde el lanzamiento del proyecto de investigación a finales de septiembre de 2019. Las preguntas se dirigieron en formato papel a todos los profesores de la escuela en tres ciclos 1, 2 y 3. Nuestro primer objetivo era poder identificar el contexto en el que los profesores del colegio Notre Dame de la Source trabajan a diario. Entender lo que hace que su profesión real en términos de educación inclusiva: el número de alumnos con necesidades educativas especiales (BEP) en sus respectivas aulas, identificar lo que llaman detrás de la BEP, identificar lo que ponen para ser capaz de satisfacer estas necesidades, para entender sus propias necesidades de formación en materia de pedagogía inclusiva, si tienen la presencia de un AESH o ASEM soluciones de recursos para satisfacer las necesidades de los alumnos, y por último, para identificar a través de palabras clave lo que define la educación inclusiva de acuerdo con estos profesionales cuya antigüedad es de entre 3 y más de 20 años.

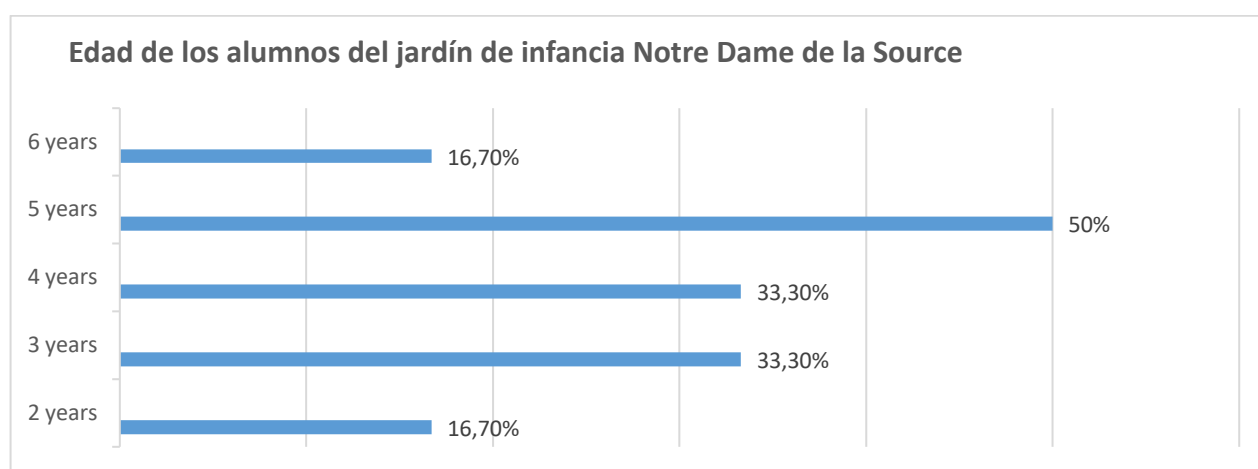
Cuando se les preguntó por las palabras que creen que definen la educación inclusiva, fueron capaces de sugerir Ley - Diferenciación - Necesidades - Diversidad - Necesidades especiales - Acogida - Apoyo - Ritmo - Integración - Diferencia - Proyecto individualizado - Asociación - Adaptación - Escuela - Reconocimiento. ¿A qué edad debe hacerse la detección de las dificultades de aprendizaje? La detección de las dificultades de aprendizaje se hace a los 4 años, al final del primer año de la escuela infantil. Tenga en cuenta que para el 33,33% de ellos, este último debe hacerse al entrar en el jardín de infancia, a los 3 años de edad a : Permitir que se tengan en cuenta las necesidades antes de que aparezcan las dificultades, dar a las familias tiempo para avanzar, a veces para llorar al niño "ideal". Permitir a las familias reaccionar lo más rápidamente posible, dadas las listas de espera con los profesionales, logopedas, psiquiatra infantil. Permitir que se observe al alumno en diferentes momentos, darle tiempo para que evolucione pero sin bloquearle en su desarrollo. Permitir la aceptación de las dificultades y su gestión temprana en el desarrollo del niño. Ser capaz de trabajar con especialistas, el diálogo con los padres será más fácil. Ayudar a satisfacer las necesidades de los niños lo antes posible.

Sin un trabajo previo, los profesores fueron capaces de proporcionar una definición muy precisa de la educación inclusiva a través de la primera encuesta. Los objetivos de la educación inclusiva están bien orientados, identificados. Se plantea lo que está en juego en cuanto a la modificación de las estructuras y la evaluación de las prácticas. Lo que forma parte de la relación educativa se apoya en el valor que se refiere a su propia concepción de la enseñanza. Podemos incluso decir que encontramos las orientaciones de la Educación Católica. La complementariedad que se encuentra en la definición de la educación inclusiva es parte de una gran preocupación planteada por el director de la escuela. El ideal está hecho pero faltan los recursos tanto didácticos como pedagógicos para estructurar las prácticas relacionadas con la accesibilidad, lo que lleva a una cierta desestabilización y que puede llevar a cuestionar la validez de sus acciones profesionales. Los profesionales necesitan puntos de referencia para: adquirir una metodología de observación, identificar las necesidades específicas de los niños, analizarlas, implementar adaptaciones concretas en el aula.

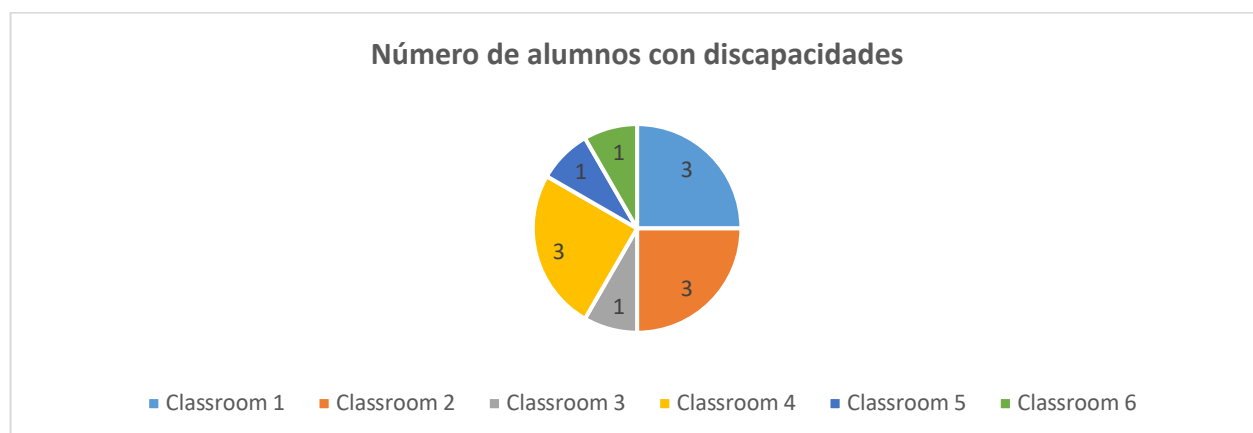
Esta primera encuesta nos confirma en el interés de la investigación colaborativa sobre las cuestiones, las modalidades que puede tomar una pedagogía inclusiva hoy en día en el jardín de infancia francés.

Se elaboró **una segunda encuesta** con todos los socios de la investigación durante el primer encuentro internacional en Madrid en octubre de 2019. Esta encuesta fue entonces traducida al francés y enviada por correo electrónico a todos los profesores del ciclo 1, de la escuela Notre Dame de la Source, que fueron invitados a informarle antes del 4 de diciembre de 2019.

En Francia, los alumnos están obligados a entrar en una guardería a los 3 años, pero algunos pueden llegar a los dos y medio.

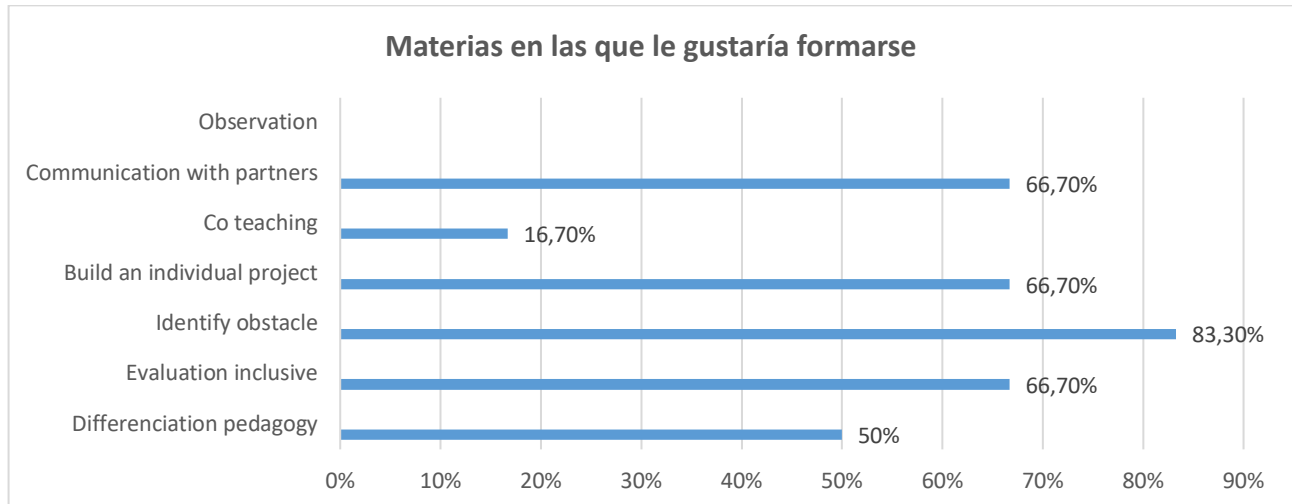


En Francia, el número de niños en las clases de jardín de infancia puede alcanzar la cifra de 28 a 32 alumnos, que es precisamente el caso de las clases de nuestra escuela Notre Dame de la Source. Ante este elevado número de alumnos, hemos querido interrogar a nuestros profesores sobre el número de alumnos con necesidades educativas especiales que podrían identificar en 2019/2020, y sobre los marcos humanos con los que podrían contar o no en su clase.



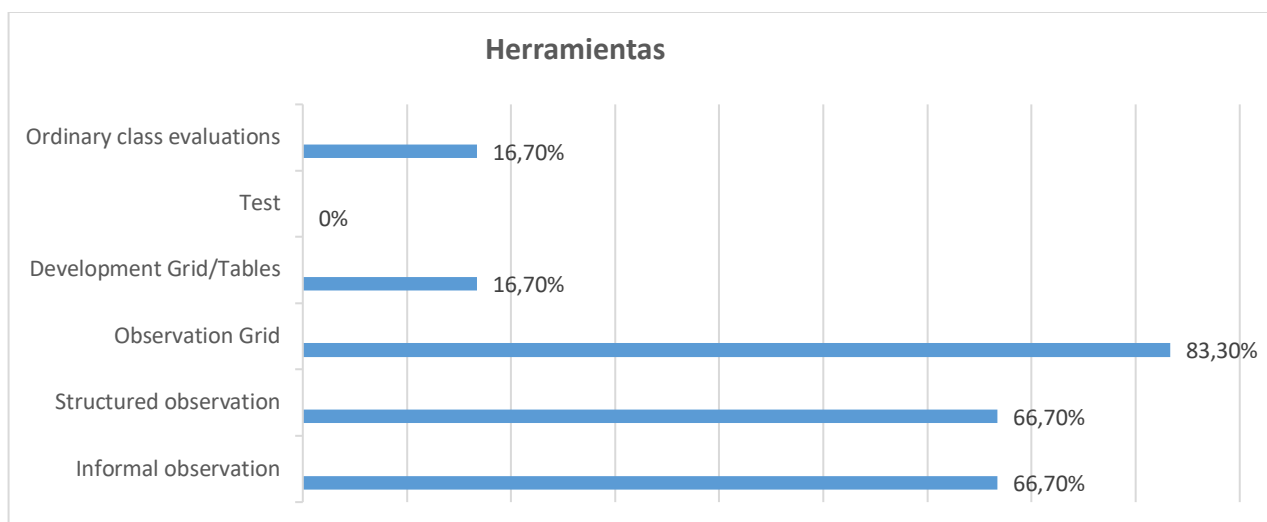
El 66,7% de los profesores tienen a alguien que les ayuda en su aula, con una media de 11 horas de presencia en la clase a la semana (26 horas).

En la segunda parte de la encuesta, les preguntamos por la formación que este programa de investigación podría proponerles.



El 100% de nuestros profesores desearía que estos tiempos de formación fueran ofrecidos por formadores especializados, y el 66,7% por profesores especializados.

En la tercera parte de la encuesta se pregunta a los profesores sobre las herramientas que utilizan. En realidad, el 100 % de los profesores utilizaron diferentes herramientas para observar las dificultades de los alumnos.



Para los profesores, estas herramientas son parcialmente eficaces en un 100%. Con un 83,3%, la observación estructurada sigue siendo la herramienta ideal para estos profesionales. La observación estructurada sería más fiable que la observación informal. Tendría en cuenta el desarrollo global del niño.

## Grupos de discusión y entrevistas

Se programaron 5 grupos focales que se realizaron entre septiembre de 2019 y abril de 2020.

Se realizaron y transcribieron las grabaciones de sonido y vídeo de cada grupo de discusión. Se discutió sobre el estado de las prácticas de educación inclusiva en los ciclos 1, 2 y 3 y se identificaron las dificultades a las que se enfrentan los profesores.

**Durante el 1er grupo focal**, a través de las palabras de las maestras del ciclo 1, del jardín de infancia, identificamos la necesidad de dar respuestas específicas a los alumnos con necesidades educativas especiales manteniendo el colectivo de la clase. Existe la necesidad de optimizar los gestos profesionales en el ámbito de la observación, la identificación y la comunicación hacia las familias. También se plantean cuestiones éticas, deontológicas y deontológicas sobre las misiones del profesor en la comunicación a los padres, al alumno (Evitar el estigma - Prudencia en el diagnóstico realizado o que se debe pedir). La cuestión del programa del ciclo 2 es más destacada. Se manifiesta en las palabras por la preocupación de los profesores para adaptar, para individualizar los aprendizajes. Sin embargo, el respeto del ritmo (pasar de una clase de jardín de infancia a un entorno específico) sigue siendo una preocupación para algunos de ellos. Los profesores que han enseñado en el jardín de infancia tienen menos inconvenientes (planificación del espacio, variación de las formas de aprendizaje según las necesidades de los alumnos (movimiento, flexibilidad de la clase). Enumeran prácticas que podrían ser diferenciadoras, pero no se permiten ir por ese camino. Hay un mayor énfasis en los códigos de la escuela primaria que se ajustan a los estándares. ¿Estos estándares son cuestionados por los profesores? Parece que sí, cuando plantean la cuestión de las adaptaciones que hay que aplicar. Indican que sus posturas deben cambiar, como si no fueran posibles los retrocesos, y sin embargo nombran las carencias de los alumnos en relación con un perfil estándar, de clase. En términos prácticos, el gran número de alumnos en un aula es una barrera para poder optimizar las adaptaciones implementadas para los alumnos con necesidades educativas especiales. En el ciclo 3, los profesores tienen alumnos un poco más maduros, sobre los que se mira a los evaluadores, con tendencia a discriminar la categorización. Esto se aplica no sólo a los alumnos sino también a las familias. Ante estos intentos de categorización, defienden el derecho a la diferencia. Existe la necesidad de equipar a los estudiantes antes de entrar en la universidad, lo que les lleva a ser más intervencionistas con los distintos interlocutores (familia, atención). El desfase con la norma es cada vez mayor. Los profesores se plantean entonces la cuestión de la definición del éxito escolar y del sentido de la escuela (estar bien, florecer en ella). La cuestión de la ruptura entre la escuela primaria y la universidad provoca ansiedad en los profesores, se teme.

**El segundo grupo focal** se organizó con los profesores del Ciclo 1 y el profesor especializado. Se dedicarán en parte al estudio de un caso, el de un tal T, del que todo el equipo docente hará un balance de su trayectoria académica y personal. T es un niño, muy prematuro, que ha tenido un seguimiento médico, al que los padres tomaron la decisión, a los 5 años, de poner fin. Tenía problemas pulmonares cuando entró en la escuela. Nada más llegar a la escuela se detecta un retraso respecto a otros niños en cuanto a la motricidad fina. No ha entrado en su profesión de estudiante, no se moviliza por la vida escolar. A los 5 años (GS), tiene el comportamiento de un niño de PS tardío (3 años). Fue remitido por la escuela a un psicomotricista de ps y MS. T no se siente preocupado cuando el maestro pasa las instrucciones. Esto plantea varias preguntas por parte de los profesores del ciclo 1. ¿Cuándo nos ponemos en alerta con los padres? ¿Cuál es su lugar en esta identificación de las dificultades? ¿Cómo podemos liberar la palabra con los padres, que tienen

miedo? ¿Cómo podemos ayudarles a detectar el desfase? ¿Cómo podemos tener una precisión en nuestra identificación que nos ayude a comunicarnos con ellos? ¿Cómo conseguimos que los padres sean exigentes con la escuela, con el profesor? El director especificará entonces que han graduado la atención, una primera cita con el profesor, luego una segunda con el profesor y el maestro, y finalmente una cita con el profesor y el director. ¿Cómo se define el proyecto de red de ayuda en equipo? ¿Tenemos puntos de referencia para identificar lo que es normal o patológico? ¿A quién dirigir las observaciones realizadas? ¿Cómo se entra a través de las rejillas de habilidades para ser lo más fáctico posible sobre la familia? Identificar el marco: el mundo de la escuela, la norma escolar, la forma escolar, la base común, las etapas.

**El tercer grupo de discusión** se organizó con profesores, profesores especializados, AESH, ASEM. Las preguntas fueron ¿Qué es lo específico de su trabajo? ¿Qué quieres saber y aprender a hacer mejor la práctica de tu profesión? ¿Cómo te gustaría que evolucionara tu trabajo? ASEM, AESH participó bien en el grupo de discusión. Definen su trabajo en torno a las palabras clave: para ASEM: acompañamiento, aprendizaje, discapacidad; para AESH Adaptación, preparación, acompañamiento; para los profesores: adaptar, acompañar, evaluar. Todas estas misiones son complementarias y están al servicio de la ayuda al niño. ¿Qué gestos profesionales se proponen aquí? ¿Qué valores? Expectativas por parte de los ayudantes maternos: expresan el deseo de aprender a identificar mejor, reaccionar mejor, localizar, comprender las necesidades de los niños. Tener más interacciones con los miembros del equipo sobre las situaciones particulares de los niños. Para los AESH, expresan el deseo de aprender a construir herramientas, a conocer mejor los problemas para responder mejor a ellos. Para los profesores: estar acompañados, tener un seguimiento, tomarse el tiempo para formarse (el papel de los diferentes actores en la atención a los niños con necesidades educativas especiales) identificar las necesidades, poder observar y analizar con precisión, trabajar la comunicación con las familias. Las familias deben estar equipadas para acompañar a los niños. Trabajar con herramientas de comunicación con las familias. ¿Cómo se pueden destacar los puntos fuertes del niño con las familias y los interlocutores? Los distintos interlocutores tienen dificultades para situar su papel. Los profesores pudieron expresar la existencia de rejillas de observación que podrían ser utilizadas por ASEM. Consideran que deben ser rehabilitadas si es necesario. Adaptar las herramientas en contextos particulares en el aula no es fácil, sobre todo cuando el diagnóstico no siempre se hace cuando se recibe al niño. Por último, se menciona la puesta en común de competencias, la complementariedad de las misiones, la cooperación, la colaboración en la construcción de herramientas.

**El cuarto grupo focal** se basa en un estudio de caso propuesto por los profesores de los Ciclos 2 y 3. El objetivo es identificar las acciones profesionales movilizadas a través de una situación particular. A, es un niño que en el primer año del ciclo 2 (6 años) no se concentra, molesta a sus vecinos, siempre en el movimiento, sin querer trabajar. Un pasaje muy difícil a la escritura. Una entrada en la lectura en enero. Dejó en el 2º año del ciclo 2 con dificultades. Sus padres estaban satisfechos porque "las cosas" habían sido propuestas por la escuela. En el segundo año, el paso a la escritura es cada vez más difícil. El profesor hace ajustes para que pueda gestionar mejor sus asuntos. Recoge los aprendizajes, es ayudado paralelamente por sus padres. Durante una cita con los padres, éstos hacen un balance de los hechos, entonces toman conciencia de las dificultades de su hijo, esta situación será muy difícil para ellos. Una primera cita con un psicomotricista había sido propuesta el año anterior. Se organiza un tiempo en el equipo pedagógico dentro de la escuela con la participación de los padres. No entra en el marco escolar, las normas son difíciles para él.



Falta de atención cada vez más marcada. Un paso a la palabra escrita que no se hace o tan realmente cualquier manera. Los padres hacen que un neuropsiquiatra realice un chequeo, que los envía a otros profesionales. En el quinto grado (9 años), está en la clase de su edad, pero molesta a todo el grupo, el profesor propone las actividades, sigue o no. Ya no puede esperarlo todo el tiempo, frena al grupo que se desprende cada vez más. Reacciona con desobediencia hacia el adulto. La presión sobre la familia aumenta. El niño sufre ante el adulto. El niño expresa su frustración con ira y violencia contra el grupo. Los padres vuelven a casa para intentar compensarlo. Un chequeo en un psicomotricista indica trastornos de la atención. El equipo docente está muy preocupado por su adaptación al colegio. Una pregunta recurrente de este grupo focal, ¿cómo podemos trabajar con las herramientas para comunicarse mejor con la familia? ¿Cómo incluir los puntos de apoyo del niño? ¿Cómo se puede escuchar al estudiante sin sus padres en la construcción de esta herramienta? ¿Podría la herramienta proporcionar una línea de tiempo? ¿Deberíamos pensar en dos herramientas, una para el equipo y otra para las familias? Una reflexión sobre la naturaleza, la forma, los objetivos, las herramientas que utilizan. Lo que los padres miran es la escuela, sus exigencias, sus expectativas (// normas escolares).

## 5. España

### 5.1 Introducción

#### La educación infantil en España

En la actualidad, el sistema educativo obligatorio en España se estructura en tres etapas: Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años).

La Educación Infantil no es obligatoria y se estructura en dos ciclos educativos: de 0 a 3 años (primer ciclo, impartido en escuelas infantiles o casas de niños) y de 3 a 6 años (segundo ciclo, impartido en centros educativos).

Las familias pueden elegir entre tres tipos de Escuelas Infantiles o Centros Educativos: públicos, concertados y privados. El segundo ciclo de educación infantil, objeto de nuestro estudio, es gratuito para los centros públicos y concertados (LOE 2/2006, de 3 de mayo). Aunque puede haber variaciones en las distintas comunidades autónomas de España, en la Comunidad de Madrid las ratios que se suelen establecer son: alumnos menores de 1 año: 8 niños por aula; entre 1 y 2 años: 10-14 niños por aula; entre 2 y 3 años: 16-20 niños por aula; segundo ciclo: máximo 25 alumnos por aula en los centros públicos.

En cuanto a la metodología en los dos ciclos, se trabaja a través de experiencias, actividades y juegos que permiten el desarrollo de diferentes habilidades; además de la autoestima y la socialización. Para ello, la Educación Infantil considera al niño como un ser con características especiales y propias en una etapa de desarrollo determinada siguiendo dos estadios: el sensoriomotor de 0 a 2 años y el preoperacional (2-6/7 años) (Gutiérrez y Vila, 2015). Para ser maestro en esta etapa se debe tener el título de Maestro de Educación Infantil o -en el primer ciclo- de Técnico Superior en Educación Infantil -sólo en el primer ciclo-.

Según la normativa vigente, la finalidad de esta etapa es promover el desarrollo físico, intelectual, social, afectivo y personal de los niños y compensar las desigualdades que puedan existir. La organización, contenidos, evaluación y otros datos normativos recogidos a nivel nacional pueden consultarse en la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. Así, el saber, el razonar y el ser, organizan la propuesta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las competencias personales y sociales.

En este sentido, el Real Decreto 1630/06 establece como objetivo principal "lograr el desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos niveles: físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo" y buscar los aprendizajes que contribuyan y posibiliten dicho desarrollo, con una mejora significativa sobre las condiciones habituales de desarrollo en el seno de la familia (Zabalza, 1987). Por otro lado, las distintas modalidades de escolarización tratan de responder a las diferentes circunstancias de cada alumno, de manera que en todos los casos se puedan cubrir los objetivos, las competencias y las metas fijadas para cada alumno. Así, encontramos<sup>14</sup> :

- a) *Colegios ordinarios*: Atienden a la mayoría de la población escolar, siendo todos los centros públicos y concertados inclusivos. En estos centros puede haber apoyo de Maestros de Audición

<sup>14</sup> Las modalidades de escolarización en la Comunidad de Madrid se pueden consultar en [http://www.madrid.org/dat\\_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html](http://www.madrid.org/dat_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html)

y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, si se considera necesario por las características de la población que atienden.

- b) *Centros de escolarización preferente*: Son centros ordinarios especializados en uno de estos cuatro diagnósticos: Discapacidad auditiva, visual o motora y Trastorno del Espectro Autista. Para ello, cuentan con recursos específicos y apoyos generalizados. Además, el profesorado de estos Centros recibe formación en el ámbito específico en el que son preferentes.
- c) *Unidades de educación especial*: Son aulas que se ofrecen en los centros ordinarios y están dirigidas a alumnos cuyas necesidades no pueden ser cubiertas por las aulas ordinarias. Estos alumnos conviven con el resto de los niños del centro ordinario en algunas actividades y momentos escolares, realizando otra parte de su currículo en aulas especiales; en las que se personalizan los aspectos organizativos para adaptarse a las competencias y necesidades de cada uno de ellos.
- d) *Centros de educación especial*: A ellos acuden los alumnos que, por la gravedad de su condición y por su permanencia en el centro, no pueden ser atendidos adecuadamente en ninguna de las modalidades de escolarización antes mencionadas. Estos alumnos necesitan un apoyo generalizado y adaptaciones importantes debido a su grave discapacidad permanente
- e) *Escolarización combinada*: En esta modalidad, los alumnos asisten a un Centro de Educación Especial durante la semana y a un Centro ordinario durante el resto de la semana, y su estancia se organiza en función de su horario y necesidades individuales.

Para decidir el tipo de centro y la modalidad de escolarización de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), es necesario realizar una evaluación individualizada que finaliza con el dictamen de escolarización, que recoge todo el proceso y las medidas a adoptar.

Los padres deben firmar el informe como prueba de su acuerdo. Este documento se reevalúa cada año para actualizar la evolución y las necesidades de apoyo. En la actualidad, se pretende que la mayoría de los alumnos de educación infantil con necesidades educativas especiales asistan a una escuela ordinaria inclusiva.

## El desarrollo "normal" de los 3 a los 6 años

Los seres humanos somos animales sociales (Aronson, 2000), necesitamos un contexto social donde crecer y desarrollarnos. Además, los bebés homínidos son altriciales, por lo que necesitan un largo periodo de desarrollo (Rizo, Santoyo y Guevara, 2019).

En este sentido, los estudios actuales señalan la retroalimentación evolutiva entre la dependencia del bebé y el desarrollo de la inteligencia humana (Piantadosia y Kidd, 2016, p. 6877). Esta evidencia nos lleva a reflexionar sobre la interdependencia evolutiva durante el apego y sobre la importancia de la estimulación del desarrollo a través de contextos sociales significativos.

Por otro lado, es importante recordar que los nuevos aprendizajes y comportamientos siguen un orden de dependencia, superponiéndose a los anteriores (Piaget, 1990, p.316). Por lo tanto, en esta etapa de desarrollo que va de los 3 a los 6 años, es fundamental la detección temprana; a través de la observación de indicadores atípicos (ver apartado 1.3) que nos ayuden a ofrecer el apoyo necesario lo antes posible y así minimizar el desfase evolutivo esperado.

A continuación, presentamos los indicadores típicos más relevantes que debemos tener en cuenta en la observación de seguimiento preventivo, teniendo en cuenta cuatro áreas significativas de desarrollo (Tabla 1, Tabla 2, Tabla 3 y Tabla 4):

**Cuadro 1:** *Indicadores típicos esperados en el desarrollo de los procesos psicológicos básicos y las habilidades cognitivas*

| AÑOS  | INDICADORES TÍPICOS SIGNIFICATIVOS:<br>PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS Y HABILIDADES COGNITIVAS                                                                                                                                                                                       |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 - 4 | Uso del vocabulario emocional<br>Empiezan a entender las reglas<br>Pensamiento intuitivo y egocéntrico<br>Incapaz de reconocer otros puntos de vista<br>Habilidades de juego simbólico                                                                                              |
| 4 - 5 | Expresar emociones y pensamientos<br>Descubrimiento de errores de prueba<br>Mayor regulación del comportamiento debido a la adquisición del lenguaje verbal<br>Adquisición de la teoría de la mente (intersubjetividad)<br>Atención sostenida y cada vez más focalizada y selectiva |
| 5 - 6 | Pensamiento mágico<br>Capacidad para seguir las reglas del juego en grupo<br>Inicio de la autorregulación<br>Inicio de la metacognición<br>Reconocimiento de la denegación                                                                                                          |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2:** *Indicadores típicos esperados en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa*

| AÑOS  | INDICADORES TÍPICOS SIGNIFICATIVOS:<br>HABILIDADES MOTORAS FINAS Y GRUESAS                                                                            |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 - 4 | Aprender a través de la experiencia corporal<br>Juego motor para la adaptación al entorno<br>Interpretación de las sensaciones propioceptivas         |
| 4 - 5 | Coordinación óculo-manual: Uso del lápiz (ortografía / dibujo)<br>Patrones de coordinación de movimientos<br>Habilidades motoras básicas (equilibrio) |
| 5 - 6 | Percepción del propio cuerpo (esquema corporal)<br>Expresión física<br>Orientación espacio-temporal                                                   |

Fuente: Elaboración propia



## Trastornos del neurodesarrollo y otras causas de diversidad funcional: indicadores atípicos

Partimos de la premisa de considerar como alumnos de atención a la diversidad a aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo; es decir, aquellos con los siguientes diagnósticos o con sospecha de tenerlos: retraso global del desarrollo, trastornos de la comunicación, trastorno por déficit de atención/hiperactividad, trastornos específicos del aprendizaje, trastorno del espectro autista, discapacidades auditivas, visuales y/o motoras y altas capacidades intelectuales.

Los trastornos del neurodesarrollo que podemos detectar o prevenir en la educación infantil son (Tabla 5): discapacidad intelectual, trastornos de la comunicación, trastornos específicos del aprendizaje, trastorno del espectro autista y trastorno por déficit de atención/hiperactividad. Para los niños menores de 6 años, la clasificación DSM-5 (APA, 2013) propone la categoría de Retraso Global del Desarrollo, ya que el funcionamiento intelectual no puede ser evaluado de forma fiable durante los primeros años de la infancia. Por lo tanto, solo podemos sospechar una posible discapacidad intelectual después de los 6 años; pero podemos promover el desarrollo en la educación infantil si observamos indicadores atípicos. A continuación, presentamos posibles indicadores atípicos que pueden ayudarnos a sospechar y detectar necesidades de apoyo educativo temprano:

| TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO                                  | POSIBLES INDICADORES ATÍPICOS 3 A 5 AÑOS                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Retraso global del desarrollo (discapacidad intelectual)</b> | Autorregulación emocional y conductual limitada<br>Comprensión con necesidad de ayudas visuales<br>Necesidad de apoyo para las rutinas diarias y la psicomotricidad                                                                                    |
| <b>Trastornos de la comunicación</b>                            | Pronunciación incorrecta de los fonemas<br>Incomprensión de instrucciones sencillas<br>Expresión verbal limitada                                                                                                                                       |
| <b>Trastorno por déficit de atención/hiperactividad</b>         | El autoconcepto está fuertemente influenciado por el entorno social<br>Control externo de su impulsividad<br>Capacidad limitada para responder a las normas sociales                                                                                   |
| <b>Trastornos específicos del aprendizaje</b>                   | Limitaciones en la motricidad fina y en la coordinación mano-ojo<br>Confusión en las series y la simbolización de cantidades simples<br>Descodificación confusa                                                                                        |
| <b>Trastorno del espectro autista</b>                           | Escasa intención comunicativa y motivación para la interacción social<br>No responde a su nombre<br>Juego repetitivo y no funcional<br>Insistencia en la invariabilidad<br>Dificultad para reconocer las emociones básicas en uno mismo y en los demás |



## Atención a la diversidad y atención temprana para alumnos de 0 a 6 años en la comunidad de Madrid

La presencia en el aula ordinaria de niños con diversidad funcional ha sido un reto esencial a abordar desde la perspectiva de la inclusión educativa. Sin embargo, el término sigue siendo confuso y para algunos países la inclusión representa una forma de tratamiento de los niños con discapacidad dentro del sistema educativo; sin embargo, las organizaciones internacionales definen el término desde una perspectiva mucho más amplia (UNESCO, 2005).

*La educación inclusiva puede concebirse como un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje y en las actividades culturales y comunitarias, y para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y en la creencia de que es responsabilidad del sistema educativo ordinario educar a todos los niños. El objetivo de la inclusión es ofrecer respuestas adecuadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje en los entornos de educación formal y no formal. Más que una cuestión marginal sobre cómo integrar a determinados alumnos en la educación ordinaria, la educación inclusiva representa una perspectiva que debe utilizarse para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los alumnos. El objetivo de la educación inclusiva es que los profesores y los alumnos se sientan cómodos con la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un reto y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender".*

(UNESCO, 2005, p. 14)

Ante esta perspectiva más globalizada y compleja, la atención a la diversidad en el aula debe caracterizarse por buscar la manera de responder de forma precisa y personalizada a todas las necesidades que surgen en el proceso de crecimiento personal de un alumno; ensayando metodologías innovadoras, gestionando el espacio y el tiempo, organizando el apoyo personal para optimizar el rendimiento, experimentando nuevas formas de evaluación y buscando formas más eficaces de coordinación.

Así, la inclusión educativa es uno de los principios del sistema educativo madrileño (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 2015).

Por lo tanto, dicha inclusión es una característica organizativa y curricular, y que presta atención a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones, circunstancias individuales y contextos socioculturales.

En este sentido, el sistema educativo madrileño contempla y proporciona una serie de recursos y medidas para dar respuesta a su implantación generalizada. (Comunidad de Madrid, 2020<sup>15</sup>). La atención a la diversidad se despliega en cada etapa educativa de acuerdo con las especificidades establecidas en los diferentes objetivos curriculares de la Educación Infantil y Primaria. En estas etapas se hará especial hincapié en la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo en cuanto se detecten estas dificultades.

Desde esta perspectiva, la atención temprana es un servicio dentro de la atención a la diversidad; está dirigido a niños de entre 0 y 6 años que presentan necesidades especiales, temporales o

<sup>15</sup> Toda la información que se presenta a continuación sobre la atención temprana corresponde al plan de acción llevado a cabo por la Comunidad de Madrid; contexto en el que se circumscribe esta investigación

permanentes, derivadas de carencias, trastornos del desarrollo o riesgo de padecerlas (Comunidad de Madrid, 2017). Este servicio es gratuito y consiste en un conjunto de intervenciones destinadas a promover el óptimo desarrollo y la máxima autonomía personal de los menores. Su objetivo es minimizar y, en su caso, eliminar los efectos de una alteración o discapacidad, así como la aparición de discapacidades añadidas, facilitando la plena inclusión familiar, escolar y social y la calidad de vida del menor y su familia.

El desarrollo de los niños es un proceso constructivo en el que el papel del niño es activo. No se puede olvidar que la estimulación física y social de los adultos y de los compañeros favorecerá este desarrollo.

En el Libro Blanco de la Atención Temprana (Grupo de Atención Temprana, 2000), se define la Atención Temprana como el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que pretenden dar respuesta lo antes posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos del desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar al niño en su totalidad, deben ser planificadas por un equipo de profesionales interdisciplinarios.

El carácter multidisciplinar de la atención temprana exige atender las necesidades del niño, desde el punto de vista sanitario, educativo y social, para facilitar su integración y mejorar su calidad de vida.

La valoración de la necesidad de atención temprana será realizada por uno o varios miembros de los equipos interdisciplinares de valoración infantil, formados por un médico, un psicólogo y un trabajador social, en función de las necesidades del niño que determinen los propios profesionales tras el análisis previo de los informes presentados. Existen dos tipos de atención: tratamiento o apoyo y seguimiento.

En cuanto a la metodología de los Centros, uno de los pilares fundamentales es el trabajo con la familia como entorno principal donde el niño se desarrolla y aprende. Otro recurso esencial es el trabajo en coordinación con otros agentes (profesionales del ámbito sanitario, social y educativo) implicados en su evolución y la de sus familias. Para ello, es necesario elaborar el Programa Individual de Atención (PAI), que es el documento que recoge la situación del niño, el diagnóstico, los objetivos a conseguir, los tratamientos y toda la información que el centro considere necesaria. Los tratamientos que la Comunidad de Madrid puede proporcionar al niño son: estimulación, logopedia, psicoterapia, psicomotricidad y fisioterapia. La metodología de los tratamientos incluirá sesiones individuales (en las que podrá participar la familia según criterio técnico) y cuando se considere oportuno, sesiones grupales.

Con carácter general, cuando se acerque la fecha de finalización de la intervención, el centro de atención temprana o el centro base llamará a la familia para informarle de la situación actual del niño y asesorarle, en su caso, de los recursos que pueda necesitar en el futuro. También informará de esta situación al Área de Coordinación de Atención Temprana.

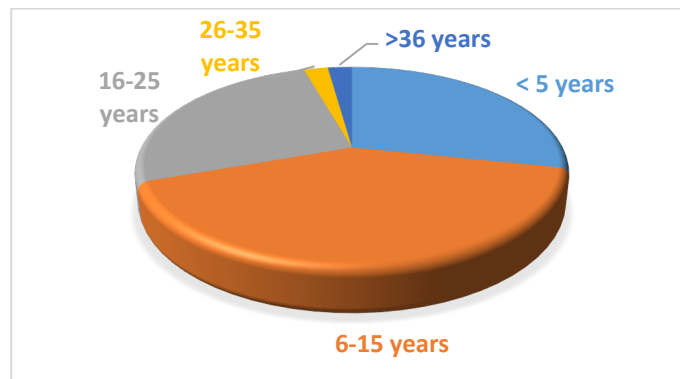
## 5.2 Diseño y metodología

En la actualidad, la Universidad de Comillas y la Institución Profesional Salesiana (Colegio Salesiano de Carabanchel) están inmersas en la implementación del Proyecto Europeo ERASMUS+ denominado MOEC (Más Oportunidades para cada Niño: Detección Temprana de las Dificultades del Niño en el Jardín de Infancia). Este proyecto cuenta con un grupo de 20 investigadores de

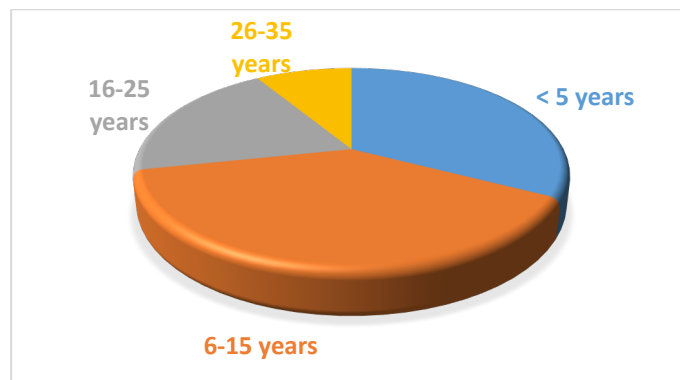


Los participantes tienen una media de más de 10 años de experiencia en educación infantil (figura 3) y una amplia experiencia en el acompañamiento de alumnos con necesidades específicas y especiales de apoyo educativo (figura 4).

**Figura 3: Años de experiencia como profesional de la educación infantil**

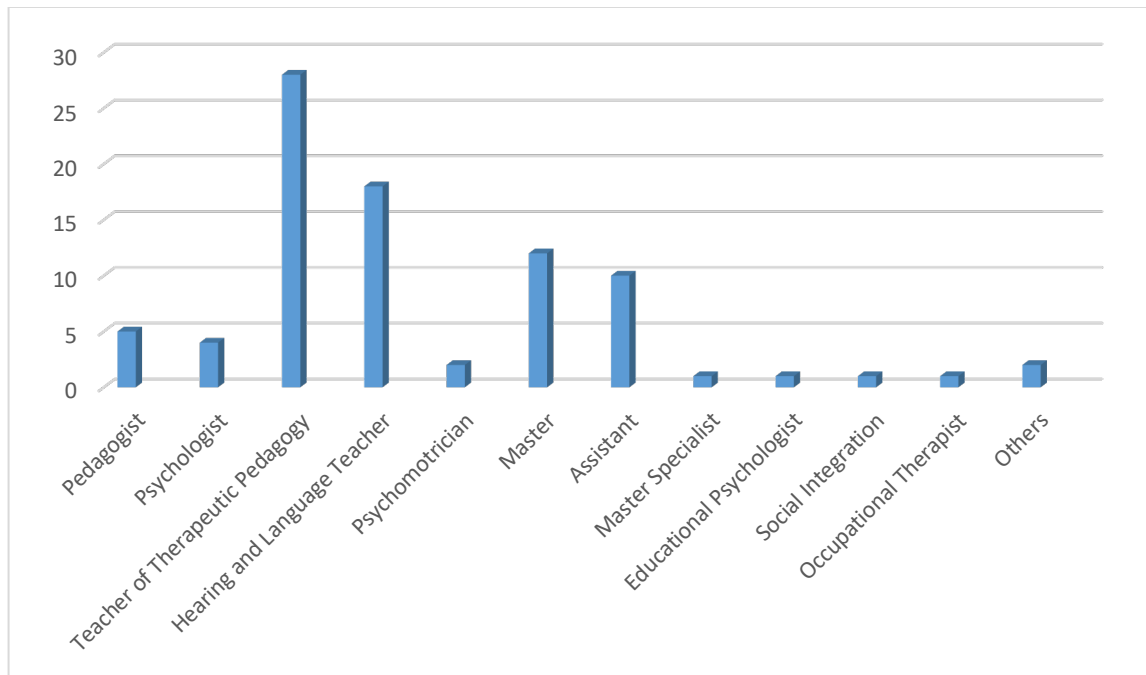


**Figura 4:** Años de experiencia como profesional acompañante de alumnos con necesidades específicas y especiales de apoyo educativo.



Por último, presentamos los distintos estudios académicos realizados sobre el personal de apoyo educativo a los profesores de aula (Figura 5).

**Figura 5:** Estudios académicos del personal de apoyo a la educación



## Grupo de discusión

Se ha realizado un grupo de discusión de 1 hora de duración, llevado a cabo de forma telemática (videollamada múltiple). Los participantes eran profesores de Educación Infantil con amplia experiencia en la docencia, en la que todos son tutores de aula en los diferentes cursos que componen el Ciclo de Educación Infantil, excepto un participante que era profesor de pedagogía terapéutica (PT).

Los participantes son de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 35 y los 40 años. En cuanto a la segmentación, no se ha podido realizar ya que todos pertenecen al mismo centro educativo; sin embargo, se ha procurado que los participantes del grupo no tengan mucho contacto previo.

Debido a la situación de crisis sanitaria provocada por el Covid-19, el grupo de discusión se realizó por videollamada, utilizando una plataforma que garantizaba la correcta participación de todos los asistentes. El grupo se desarrolló sin incidencias, con un alto nivel de colaboración y un discurso de calidad que fue grabado para su posterior análisis.

Los objetivos estratégicos de información fueron cuatro (Figura 6), en referencia a la detección temprana de las necesidades de apoyo en la educación infantil:

**Figura 6:** *Objetivos de información estratégica del grupo de discusión*



### 5.3 Resultados

A continuación se presentan los datos resultantes de los dos instrumentos de recogida de información: el cuestionario de contextualización inicial y el grupo de discusión.

Las preguntas planteadas en este **cuestionario** se refieren a cuatro temas de interés para la investigación: la experiencia individual de atención a la diversidad, el posible uso de herramientas de observación, el significado personal que se da al concepto de inclusión y las necesidades particulares de formación para mejorar la detección temprana de las necesidades de apoyo.

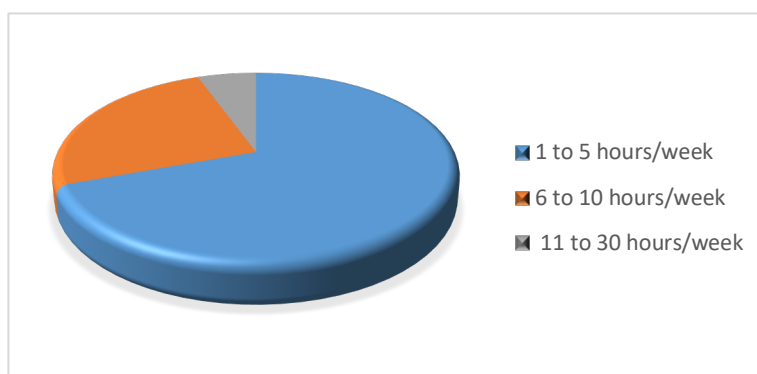
### • Atención a la diversidad

El 87% de los profesionales participantes tienen actualmente alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Las causas de estas necesidades de apoyo que han identificado son:

- ✓ Dificultades de comportamiento
- ✓ Altas capacidades intelectuales
- ✓ Desventaja social y cultural
- ✓ Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
- ✓ Trastornos de la comunicación y el lenguaje
- ✓ Discapacidad motriz
- ✓ Discapacidades auditivas y visuales
- ✓ Discapacidad intelectual
- ✓ Trastorno del espectro autista
- ✓ Retraso global del desarrollo

En cuanto al número de horas semanales que cada aula tiene el apoyo de otro profesional (Figura 7), la mayoría tiene un máximo de 5 horas.

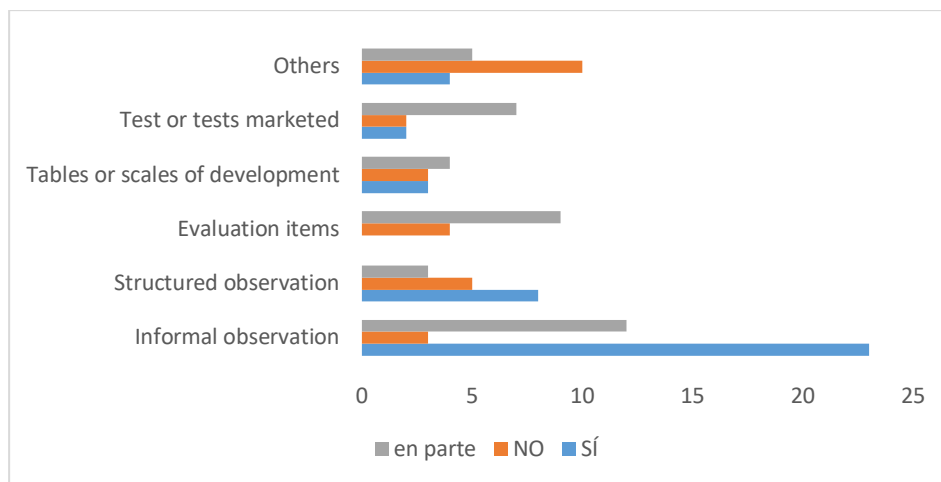
**Figura 7:** Número de horas semanales de apoyo de otro profesional en el aula



### • Uso de herramientas de observación

La observación informal es la herramienta más utilizada (88,4%) por los participantes en el estudio, seguida de la observación estructurada (65,1%) y el registro de los elementos de evaluación (51,2%). La frecuencia de las respuestas puede verse en la figura 8.

**Figura 8:** Herramientas de observación utilizadas por los participantes.



La observación informal ha demostrado ser la herramienta que más confianza genera en los profesionales, aunque éstos valoran la observación estructurada como la más completa.

### • Concepto de inclusión

En el cuestionario, se pidió a los participantes que definieran la estructura de la inclusión en tres palabras y los resultados se han agrupado en las siguientes categorías con sus respectivos conceptos:

- *Respeto a la pluralidad*: variedad de capacidades, aceptación, reconocimiento de la diferencia y convivencia.
- *Entorno compartido*: respeto a las características individuales, normalización, participación, unión de los diferentes niños y empatía.
- *Apoyo a la diversidad*: adaptación a la diversidad de todos, cambios, posibilidades y adaptación de los medios a las dificultades.
- *Oportunidades*: autoestima, enriquecimiento, esfuerzo, cooperación y futuro.
- *Equidad*: igualdad, derecho y justicia.

Por otro lado, también se les pidió que asociaran palabras a su práctica inclusiva diaria en el aula y las respuestas fueron las siguientes: cambio de estructuras y flexibilidad, observación, metodologías activas, afecto, empatía, dedicación y amor, valores, trabajo, visión común, reto, constancia, respeto, convivencia y poder ayudar a todos.

- **Necesidades de formación**

Los participantes respondieron que las oportunidades de formación que deseaban debían ser activas y referirse a las buenas prácticas con estudios de casos.

En cuanto al formato que prefieren, encontramos casi la misma frecuencia de elección del formato online con respecto al formato presencial.

Por último, creen que la formación debería realizarse al principio del curso o durante el primer trimestre, siendo el perfil profesional del formador un experto en educación inclusiva o un tutor de aula con experiencia.

En el **grupo de discusión** celebrado se han planteado cuatro preguntas abiertas, que coinciden con los siguientes temas: significado de la detección precoz, necesidades de formación, planificación de las oportunidades de formación y características de la herramienta ideal para la observación de los indicadores de desarrollo atípico.

- **¿Qué significa la detección precoz de las dificultades?**

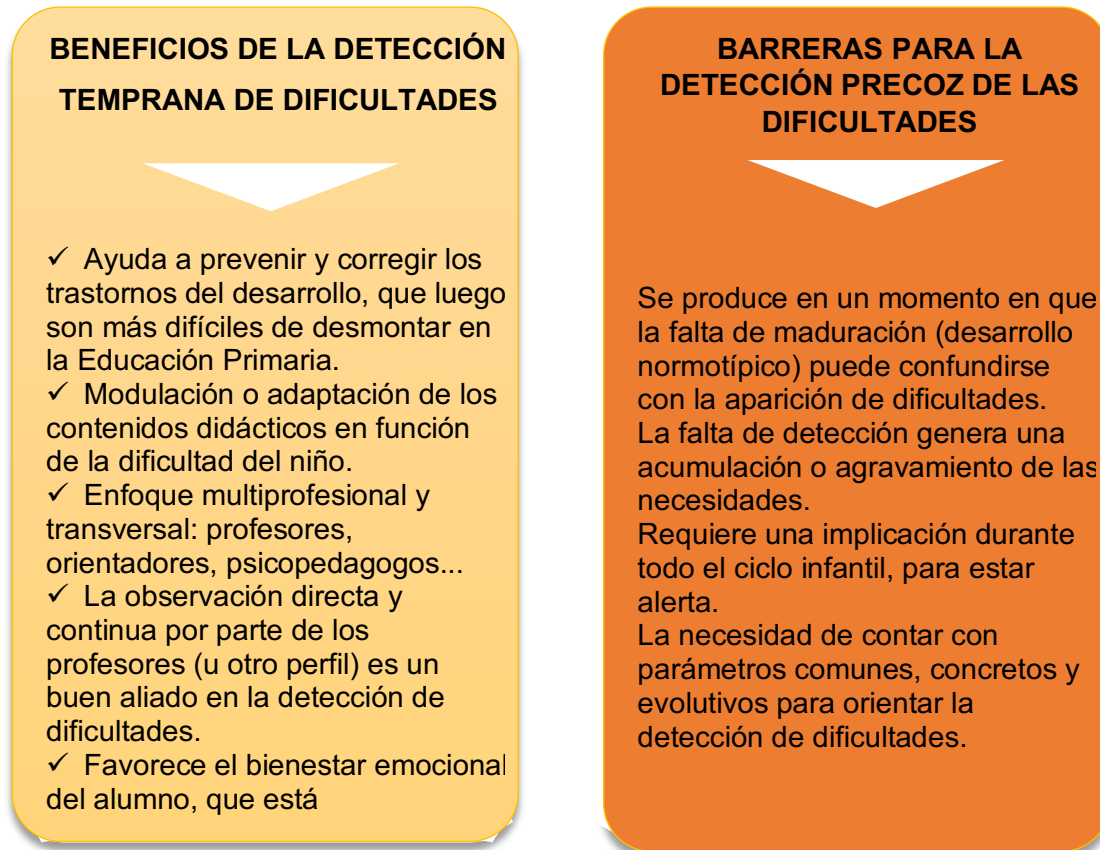
En el discurso de los profesores no hay una definición concreta de lo que es la Detección Temprana de Dificultades, aunque sí surgen una serie de conceptos e ideas comunes que muestran lo que implica o en qué se basa, desde el punto de vista de los participantes.

En este sentido, teniendo en cuenta todas las aportaciones e integrando los principales mensajes dados por los profesores, se podría construir el siguiente planteamiento descriptivo:

La detección precoz de las dificultades implica un proceso de observación directa y continuada, realizada por el profesorado y apoyada en una herramienta con parámetros de medición comunes y evolutivos, para detectar lo antes posible las diferencias respecto al desarrollo normotípico y poder así ajustar los recursos humanos y materiales disponibles en el aula, antes de entrar en la siguiente etapa académica.

Al investigar los diferentes conceptos y mensajes mencionados, es posible ver cómo subyacen algunos de los beneficios de la Detección Temprana de Dificultades y, por tanto, también algunas de las barreras para llevarla a cabo de la forma más adecuada (Figura 9).

**Figura 9. Beneficios y obstáculos de la detección precoz de dificultades en niños de 3 a 6 años.**

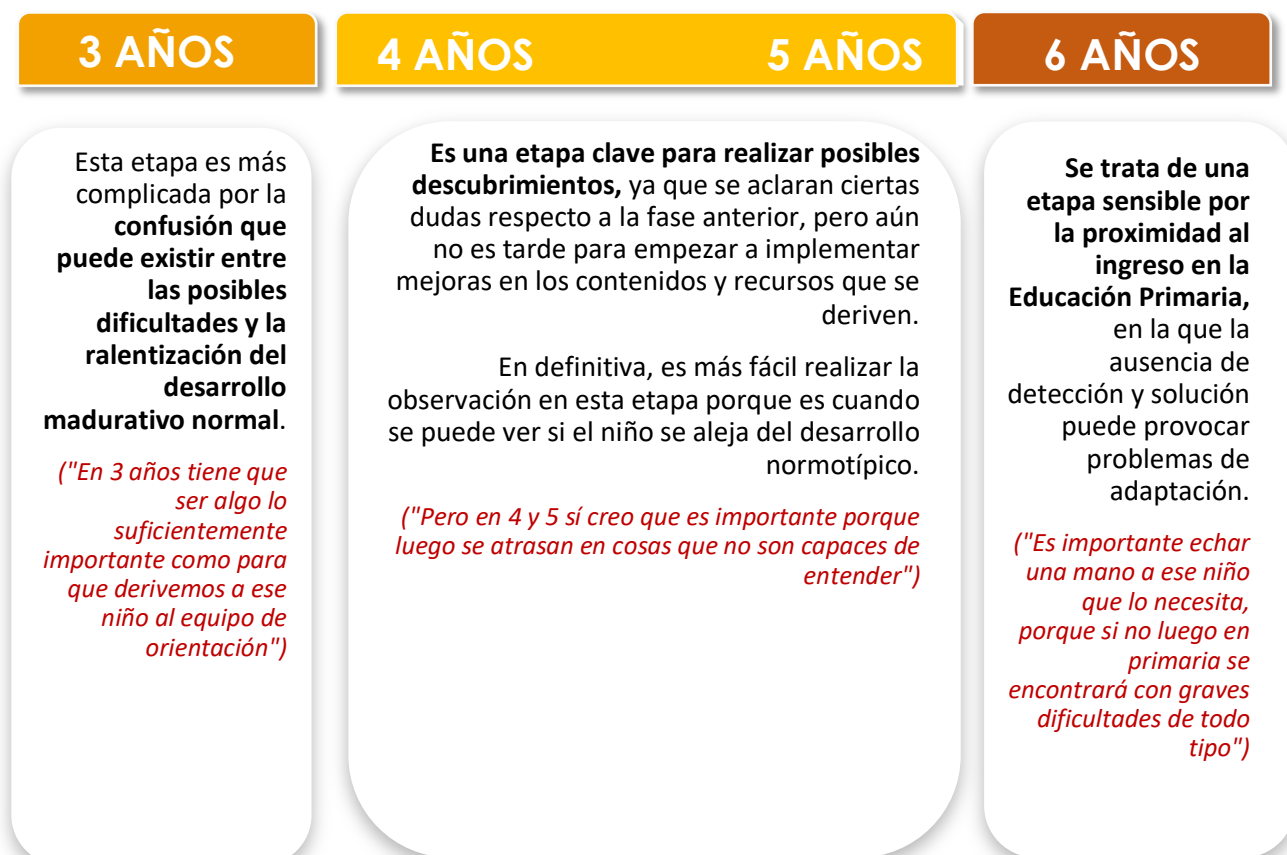


En relación con lo anterior, se señala que el tiempo en el que se realiza la Detección es fundamental para descartar cualquier necesidad y, en el caso de que se identifique un desajuste, poder realizar una intervención que minimice los agravios en la medida de lo posible.

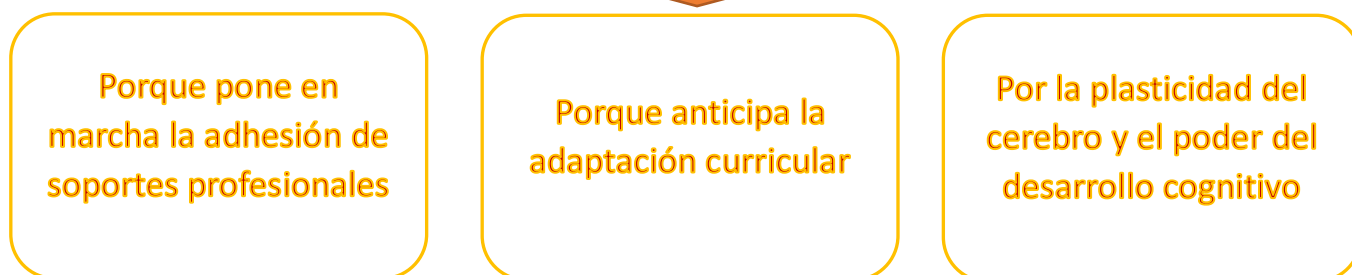
Además, existe una opinión generalizada sobre los diferentes momentos del ciclo vital que conforman el Ciclo de Educación Infantil (Figura 10) a la hora de realizar el diagnóstico.

**Figura 10.** Características de las diferentes edades en referencia a la detección temprana de indicadores atípicos

### AÑOS DE DESARROLLO EN EL JARDÍN DE INFANCIA



### ¿Por qué tenemos que detectar antes de llegar a la Primaria?



- ¿Qué necesidades de formación hay para poder observar con calidad y detectar a tiempo?

Respecto a las carencias que los profesores destacan para poder realizar una detección temprana de las dificultades de calidad, los participantes en el grupo realizan una serie de sugerencias formativas (Figura 11) muy enfocadas a la practicidad, es decir, alejadas de la literatura académica ya conocida por todos y ajustadas a la realidad del aula/centro.

**Figura 11:** Necesidades de formación identificadas en el grupo de discusión



## • ¿Cómo debe ser la formación?

No hay consenso sobre cómo debe ser la formación en cuanto a formato, duración y metodología, ya que se refiere principalmente a la situación personal de cada profesor y su capacidad de conciliación. Sin embargo, se comenta la necesidad de evitar la planificación de cursos de formación durante el curso debido a la carga de trabajo existente. Se propone el mes de junio como el mejor momento. En cuanto al formato, prefieren que sea presencial y práctico. Por último, proponen que el formador no sea un académico, ya que prefieren profesores del mismo perfil profesional con amplia experiencia en la atención a la diversidad.

- ¿Cómo debería ser la herramienta ideal para la observación de indicadores de desarrollo atípicos?

En la fase final del grupo de discusión, se realizó un ejercicio proyectivo en el que los profesores podían diseñar o configurar la herramienta de observación ideal. Tras comprender el propósito, se acordó que esta herramienta debía servir para dos fines muy concretos:

**In a first step, serve as a 'probe' to DETECT cases that require early attention.**

The dialogue generated agrees that this level has to address the following:

- As a first contact, it must be applied to ALL students.
- As it is a first analysis, it is recommended that it includes typical and atypical indicators of development.
- It is essential that it is a practical, simple and effective format.
- There is not a general agreement with the temporality of its execution, but the mentions are directed to a first survey at the beginning of each course.

*"Do it to everyone in the beginning, because I think it's necessary since many times there are aspects that go out of hand"*

**Once detected, MONITOR the evolution of such cases throughout the academic stage**

This second stage is focused on implementing a monitoring of needs that are far from the normotype:

- Monitoring, in principle, only for students with identified difficulties.
- It must be a LIVE DOCUMENT: a form in which, in addition to the indicators for monitoring the need, achievements and difficulties can be included, recorded on a date, and with the possibility of evolutionary consultation (that is to say, that all the notes made can be accessed at any time).

*"I do see the need for it to be evolutionary, not just one year, but to be free to make any notes throughout the infancy stage."*

Finalmente, en este proceso de evocación, se revelaron una serie de características operativas y estratégicas que, por un lado, enriquecerían la herramienta y, por otro, facilitarían el trabajo de los profesores.

En particular, se menciona que el instrumento ideal debería:



### ...Being in a DIGITAL environment

It guarantees greater operability, taking advantage of technological advances in interaction, connectivity and storage.

*("Of course, I think it has to be digital this tool")*



### ...Incorporate the FAMILIES

It provides valuable information by adding all the learning and brakes of the students that occur outside the school environment. Furthermore, it is indicated that, for families, **the format should be simple, practical, reducing social desirability** (avoiding the lying or hiding effect) and totally directed (that they cannot observe information or assessments issued by professionals).

*("For families that are very concrete, easy and real indicators that they do not try to hide")*



### ...To have all the professionals

Within this need for it to be a "living document", there is talk of it being **an open system in which different professional agents** from the student's academic environment can participate (guidance counselors, tutors, etc...).

*("Let it be not only the tutor's, but also the people who come in throughout the class and the year")*



### ...Producing professional feedback

That the completion of the different indicators / annotations provides an action guide for the counsellors, which can be fed back to them.

*("Not just to fill in, but to offer us, first, tools and, second, a path to follow that I think is the most complicated thing as a teacher")*

Tras reflexionar sobre los resultados obtenidos, presentamos a continuación las conclusiones significativas de cada herramienta por separado y doce afirmaciones finales; teniendo en cuenta las convergencias en los resultados del cuestionario y del grupo de discusión.

Conclusiones del cuestionario de contextualización inicial:



**1. ATTENTION TO DIVERSITY.** One of the fundamental pillars of the participants is that they have extensive experience in accompanying students with specific and special educational support needs. The causes of the support needs they attend to are diverse and one of the most important drawbacks to providing a quality response is the hours of support from another professional, which in most cases does not exceed 5 hours per week.



**2. USE OF OBSERVATION TOOLS.** Despite their extensive experience in dealing with diversity, direct care professionals indicate that the most widely used instrument is informal observation, since it is the tool that generates the most confidence, although they value structured observation as the most comprehensive.

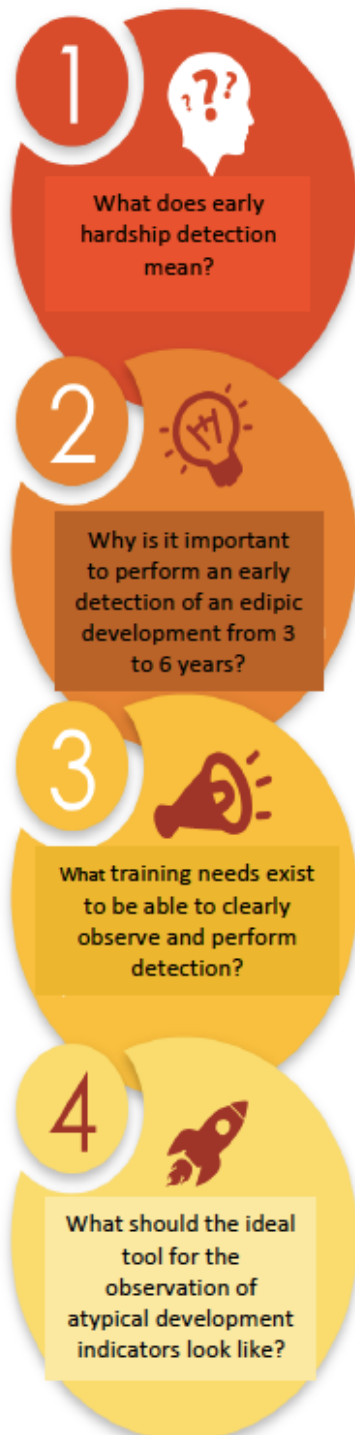


**3. CONCEPT OF INCLUSION.** The concept of inclusion is defined according to the following categories: respect for plurality, shared environment, support for diversity, opportunities and equity



**4. TRAINING NEEDS.** Participants responded that training opportunities should be active and refer to good practices with case studies. In relation to the format, there is almost the same frequency of choice of the online format with respect to the face-to-face format. Finally, they are of the opinion that the training should be carried out at the beginning of the course or during the first quarter, the professional profile of the trainer being an expert in inclusive education or a classroom tutor.

Para terminar, y retomando todo lo dicho, a continuación se resumen las principales líneas del diálogo cualitativo que ha tenido lugar en el grupo:



More than a concrete definition, a series of ideas and concepts of high value for teachers emerge and with a very important weight: the involvement of direct and continuous observation, the need for common support parameters, the identification of patterns far from the normotypical development or the importance of intervening through human and material resources before the change of cycle.

In this sense, the benefits are clear, but the barriers in DTD are also evident: possible confusion with a maturing slowdown or the lack of systematic tools for action.

Time plays a key role in Early Detection, both as a time range (3 to 6 years), and because of the peculiarity of each of these microstages:

- At three years, the difficulty may not be clear. It is necessary to discern it from a late normotypical development.
- Between 4 and 5 years, the best time to detect it clearly is between 4 and 5 years.
- At the age of 6, due to its proximity to Primary, adaptation problems may appear if not resolved earlier.

The main contribution to Early Detection of Difficulties is training in the following aspects:

Common evolutionary parameters, simple, direct and effective. Observe on-site experiences in centres with adaptations and thus make better use of the flexibility of the classroom. Learning good practices about evolutionary diversities in children from 3 to 6 years old. To provide families with recording instruments to know other children's realities.

Regardless of the modality, it is required that the instructor be an equal: another teacher with more experience.

The proposal made of the ideal tool for DTD must be operational on two fronts: on the one hand, in an initial detection of cases that require attention (applicable to the entire class) and, on the other, in the exploration and follow-up of the difficulties detected (focused exclusively on the problems and with an open approach to make continuous notes of the achievements and obstacles found).

In addition, as a complement, issues to be taken into account such as the need for a digital environment, the role of families, the collaborative framework of all professionals involved or the feedback of the tool come to light.

## 6. Polonia

### 6.1 Introducción

Los jardines de infancia en Polonia funcionan durante todo el año escolar, a excepción de los descansos establecidos por la autoridad encargada a petición del director y el consejo del jardín de infancia. Esta forma de colocación educativa funciona durante las vacaciones de invierno y de verano, lo que significa que el año escolar en el jardín de infancia termina el 31 de agosto. Existen algunas obligaciones formales relacionadas con el funcionamiento general de los jardines de infancia, tanto públicos como no públicos, que se indican a continuación.

Guarderías públicas:

- aplicar programas de educación preescolar teniendo en cuenta el plan de estudios básico de la educación preescolar;
- proporcionar gratuitamente la enseñanza, la crianza y el cuidado en un plazo fijado por la autoridad encargada, que no podrá ser inferior a 5 horas diarias;
- reclutar niños sobre la base del principio de accesibilidad universal;
- emplear a profesores con las cualificaciones especificadas en una legislación independiente.

Escuelas infantiles no públicas:

- aplicar programas de educación preescolar teniendo en cuenta el plan de estudios básico de la educación preescolar;
- emplear a profesores con las cualificaciones especificadas para los profesores de jardines de infancia públicos.
- el número de sucursales, son determinados por las autoridades que dirigen esos jardines de infancia.

Los jardines de infancia públicos pueden ser unipersonales y pluripersonales. El número de niños en una rama del jardín de infancia no será superior a 25. Una rama del jardín de infancia incluye niños de edad similar, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y tipo de discapacidad. El número de niños en una rama de un jardín de infancia integrado y en una rama integrada de un jardín de infancia público no excederá de 20, incluyendo no más de 5 niños o alumnos discapacitados.

El criterio más común para dividir a los niños en grupos es su edad. La mayoría de los jardines de infancia se dividen en 4 grupos (grupos de 3 años, 4 años, 5 años y 6 años). En algunos jardines de infancia se acepta y se aplica una división diferente en grupos: teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y las capacidades de los niños, y en los jardines de infancia especiales, teniendo en cuenta el grado y el tipo de discapacidad.

### Evaluación de las necesidades especiales de los niños

Los niños de 3 a 6 años tienden a desarrollarse a su propio ritmo, pero es necesario comparar sus logros y desafíos con los perfiles y normas de desarrollo bien establecidos para determinadas etapas de la vida. Es un hecho bien conocido que incluso pequeñas dificultades de desarrollo en esta etapa temprana de la vida pueden dar lugar a problemas educativos y de desarrollo mucho mayores más adelante (por ejemplo, un nivel bajo de psicomotricidad a los 4 años puede predecir la dislexia/disgrafía a los 9 años y más adelante).

En Polonia, los profesores evalúan (examinan) periódicamente los talentos y las necesidades de los alumnos de los jardines de infancia (de acuerdo con el Reglamento del Ministerio de Educación del 9 de agosto de 2017). Cuando es necesario realizar una evaluación compleja (diagnóstico), el niño es remitido al Centro de Asesoramiento Psicopedagógico (Poradnia psychologiczno-pedagogiczna). El equipo de diagnóstico suele incluir un psicólogo, un pedagogo, un logopeda y otros profesionales, según las necesidades del niño.

Hay varias herramientas que se utilizan en los procedimientos de evaluación de los niños de jardín de infancia en Polonia:

1. Escala corta de desarrollo infantil (KSRD, Krótka Skala Rozwoju Dziecka, M. Chrzan-Dętkoś 2018).
2. Escala de desarrollo emocional para niños de 3 a 6 años (SRE, Skala Rozwoju Emocjonalnego dla dzieci w wieku 3-6, U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke 2016).
3. Evaluación de un niño preescolar (DDWP, Diagnoza Dziecka w wieku przedszkolnym, M. Walkowiak, A. Wrzesiak, D. Szwegier 2011)
4. Skala Prognoz Edukacyjnych - (SPE, Escala de Pronóstico Educativo 2015, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Bogdanowicz, Katarzyna Wiejak)
5. Escala de riesgo de dislexia para niños que entran en la escuela (Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (SRD, Bogdanowicz, Kalka 2016).
6. Batería de métodos para diagnosticar el desarrollo psicomotor de niños de cinco y seis años, 5/6 S (M. Bogdanowicz, D. Kalka, U. Sajewicz-Kalka, B.M. Radtke 2011)
7. Sistema Oceny Zachowan ABAS-3 versión polaca, Adaptive Behavior Assessment System Third Edition (ABAS-3, P. Harrison, T. Oakland. Adaptación polaca: W. Otrębski, E. Domagala-Zyśk, A. Sudoł 2020).

Pueden dividirse en dos grupos:

- a. Herramientas de detección para profesores y padres
- b. herramientas clínicas utilizadas en el diagnóstico psicopedagógico en los centros de asesoramiento psicopedagógico - están a disposición de los psicólogos formados o de los médicos.

En Polonia, todos los niños desde su nacimiento hasta los 7 años tienen derecho a los servicios de apoyo al desarrollo temprano. Se introdujo en 2013 (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz.U. z 2013 r., poz. 1257), La necesidad de un sistema de intervención temprana fue subrayada en las Recomendaciones de la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2019):

#### *Recomendación 6*

*La política debe desarrollar mecanismos de financiación que apoyen el desarrollo de la intervención temprana y la prevención, en lugar de depender de estrategias/enfoques compensatorios en las escuelas convencionales.*

*Esto significa:*

- *Introducir un modelo de financiación que garantice la provisión de oportunidades de apoyo*





Fig. 9. Los amigos de Zippy.

El programa Los amigos de Zippy es un programa internacional aplicado en todo el mundo por la Fundación Partnership for Children. Fue desarrollado para facilitar las habilidades de afrontamiento de los niños ante situaciones difíciles y comportamientos de riesgo. Zippy's Friends es un programa de aprendizaje socio-emocional basado en la escuela para niños de 5 a 7 años. Las clases son impartidas por un profesor-tutor en los jardines de infancia y las escuelas primarias, basándose en escenarios muy detallados. Durante el año escolar, el profesor dirige 24 encuentros con los niños (normalmente una clase por semana). El programa consta de 6 partes temáticas (4 encuentros en cada parte):

- sentimientos,
- comunicación,
- amistad,
- resolución de conflictos,
- experimentando el cambio y la pérdida,
- estrategias de afrontamiento.

Cada parte se basa en la historia de un grupo de amigos que viven diferentes aventuras que pueden ocurrirle a cualquier niño. A partir de estas situaciones, el profesor habla con los niños, discute diferentes comportamientos, reacciones y consecuencias. Durante las reuniones, los niños hacen ejercicios, dibujan, interpretan papeles y proponen diferentes maneras de afrontar las dificultades que se les presentan.

Zippy's Friends ha sido ampliamente evaluado en una serie de estudios que han demostrado que los efectos de los problemas encontrados por los niños están relacionados con su capacidad de afrontamiento y, lo que es más importante, que Zippy's Friends puede aumentar esas capacidades (por ejemplo, Clarke, Bunting y Barry, 2014).

Lo más importante es que este programa contiene el Suplemento de Inclusión, que se utiliza para trabajar con niños con necesidades educativas especiales.



Fig. 10. Los guardianes de la sonrisa (Strażnicy Uśmiechu).



Los "Guardianes de la Sonrisa" parte I es un programa preventivo y educativo dirigido a niños a partir de 5 años. Se trata de una serie de clases psicoeducativas basadas en 32 guiones. El programa "Guardianes de la sonrisa" (en serbio: "Smile Keepers") fue desarrollado por Nada Ignjatović-Savić, profesora de psicología de la Universidad de Belgrado en Serbia, tras las difíciles experiencias de la guerra en los países de la antigua Yugoslavia.

El programa fue adaptado en las escuelas polacas por el Centro Metodológico de Asistencia Psicológica y Pedagógica (una institución nacional de formación continua del profesorado creada y dirigida por el Ministro de Educación Nacional en 1977-2009).

El objetivo del programa "Guardianes de la sonrisa" es desarrollar la conciencia de los niños sobre sí mismos, formar sus habilidades vitales y sociales y emocionales, incluido el afrontamiento de sentimientos difíciles y desagradables, y reforzar la confianza en sí mismos y en los demás.

La base teórica del programa es una combinación del enfoque interactivo y constructivista del desarrollo infantil de Leo Wygotsky y el modelo de Comunicación No Violenta de Marshall B. Rosenberg.

A través de actividades realizadas en un ambiente lúdico, los niños tienen la oportunidad:

- para tomar conciencia de sus singularidades, diferencias y similitudes,
- para enriquecer su experiencia y sus habilidades de afrontamiento,
- desarrollar estrategias óptimas para superar los estados mentales desagradables,
- desarrollar el arte de la autoexpresión y la comunicación con los demás,
- reforzar la confianza en sí mismos y en los demás.

#### a) NIÑOS MÁS FUERTES - MENOS VIOLENCIA 2

La Colección Stronger Children de actividades para los niños más pequeños en los jardines de infancia, los centros preescolares y las escuelas primarias es el resultado de una colaboración europea, apoyada por la Comisión Europea dentro del Programa Erasmus+ en el periodo 2014-2016. El proyecto Stronger Children es llevado a cabo por una asociación transnacional de 6 organizaciones de Alemania, República Checa, Polonia (Społeczna Akademia Nauk), España, Dinamarca y Reino Unido.

El paquete de Inteligencia Emocional consta de ACTIVIDADES PARA NIÑOS MÁS FUERTES que están dirigidas a que los niños sean conscientes de los sentimientos y necesidades de otras personas, así como de sus propios sentimientos y reacciones emocionales.

Los objetivos generales del paquete de Inteligencia Emocional incluyen:

- desarrollar la capacidad de reconocer y definir las reacciones emocionales
- identificar las propias emociones
- identificar las emociones de los demás
- crear la capacidad de sentir y expresar empatía
- desarrollo y capacidad de asociar situaciones con emociones y sentimientos

El paquete de la IE incluye actividades sugeridas para niños de 4-5 años: Mi zapato de oro, Juego de compartir, Los derechos del conejo, Dibujo común, Buen comportamiento. Por ejemplo: PELÍCULAS DE MOVIMIENTO. Los niños se sientan en círculo y reciben papeles y lápices de colores. El profesor describe diferentes situaciones y los niños pintan cómo se sienten en esas situaciones. A continuación, el profesor explica diferentes situaciones, por ejemplo • "Me han regalado un juguete nuevo", "Mañana voy al dentista", "Mi hermano/a me molesta cuando juego", "Estoy solo/a en una habitación oscura", "Voy al cine con mis padres", "Mi juguete favorito se ha



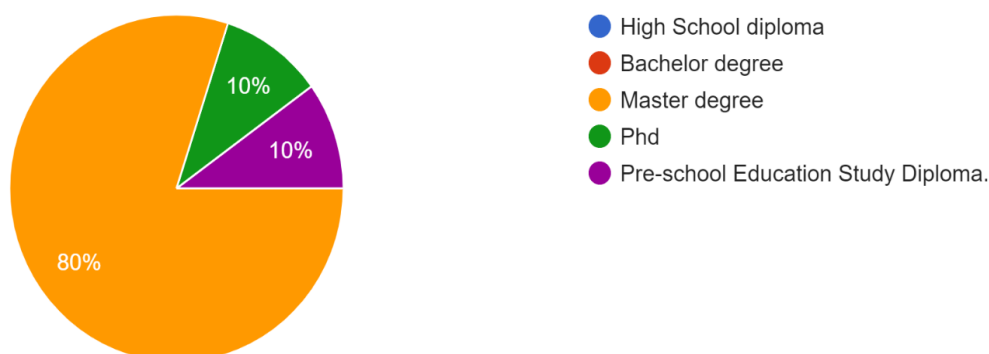


Figura 11. Nivel de cualificación pedagógica de los participantes.

En cuanto a las cualificaciones avanzadas, 5 participantes tienen el Diploma de Glotodidáctica y Glototerapia en el Trabajo con un Niño, 1 - TUS - Formación en Habilidades Sociales para estudiantes con trastorno del espectro autista y 1 persona obtuvo una formación sobre los métodos de trabajo con un niño con Síndrome de Asperger y Autismo.

La mayoría de los participantes ha trabajado en una guardería entre 6 y 15 años (60% - 6 participantes), mientras que el 20%, es decir, 2 participantes, han sido profesores durante más de 36 años. 1 profesor tiene menos de 5 años de experiencia laboral en el campo de la educación infantil y 1 es un profesor experto con más de 36 años de experiencia. En cuanto a la experiencia laboral con alumnos con discapacidades y dificultades, oscila entre 5 y 25 años. 5 participantes tienen una experiencia laboral de entre 6 y 15 años. La figura siguiente muestra el tipo de discapacidades a las que se enfrentaron los participantes mientras trabajaban con alumnos con necesidades educativas especiales.

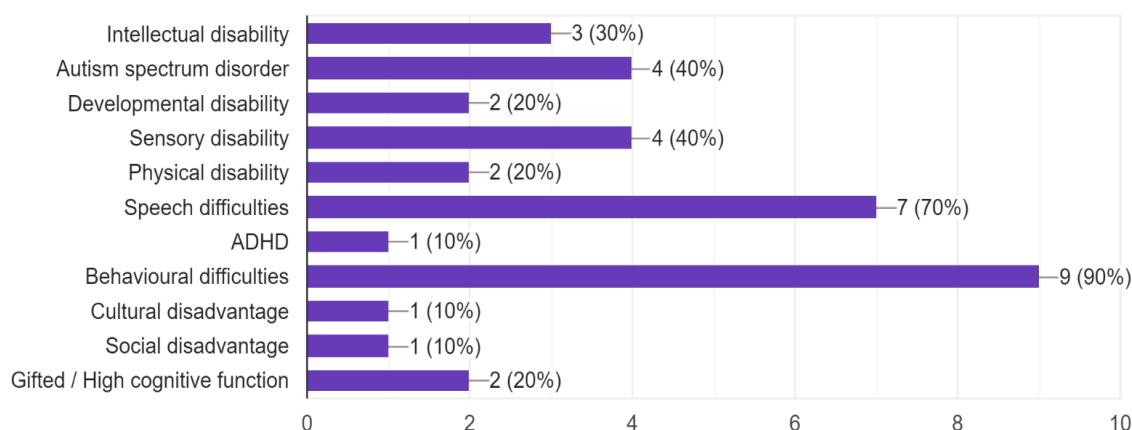


Figura 12. Los tipos de discapacidad de los estudiantes.

Las necesidades educativas especiales más frecuentes que encontraron los participantes están relacionadas con dificultades de comportamiento que pueden tener su origen en disfunciones

afectivas. Las menos frecuentes se refieren a desventajas sociales y culturales, así como al TDAH. Este resultado muestra que la cuestión de las culturas diversas/mixtas no es el caso de Polonia en comparación con otros países europeos.

## 6.4 Resultados

Los profesores suelen trabajar en un aula de 25 niños, con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. El 50% de los participantes informó de que en su aula no había niños con necesidades educativas especiales, mientras que 6 profesores informaron de que tenían al menos un alumno con ese diagnóstico. La mayoría de los profesores respondieron que no tienen un profesor de apoyo en el aula y, si es así, el profesor de apoyo trabaja de 1 a 20 horas a la semana.

En cuanto a la **conceptualización de la "inclusión"** en el contexto de los niños con necesidades educativas especiales, los participantes se refirieron mayoritariamente a tres bloques conceptuales, a saber

- integración, comunicación, cooperación;
- la aceptación, la tolerancia, la igualdad;
- relación, comprensión, conexión

Estas asociaciones se exploraron durante las entrevistas abiertas y los grupos de discusión. Los profesores señalaron que las actividades de grupo estimulan la creación de un vínculo entre los niños con necesidades educativas especiales, lo que a su vez crea un sentimiento de unidad. En cuanto al trabajo diario, los profesores señalaron la inclusión en términos de paciencia, apoyo y cooperación. Subrayaron especialmente la importancia de aplicar métodos activos basados en el apoyo activo.

En Polonia, la detección precoz **de las dificultades de los niños se lleva a cabo a los tres años**, mientras que el 30% de los participantes afirma que debería realizarse desde el nacimiento. Además, los profesores asociaron la detección precoz con actividades como la observación, el análisis y el seguimiento. Y lo que es más importante, los profesores subrayaron la necesidad de un contacto individual con los padres para que la detección sea un proceso holístico que incluya a todas las partes implicadas. La detección precoz tiene tres funciones principales, según los participantes:

- 1) se centra en proporcionar a los padres una información fiable y constructiva sobre el funcionamiento del niño;
- 2) mejora el funcionamiento del niño en el grupo de iguales;
- 3) sirve como punto de partida en términos de apoyo especializado, ayuda, terapia.

Se preguntó a los participantes cuál era la **herramienta de observación** más eficaz que aplicaban en su trabajo diario con los niños. La figura siguiente muestra que la observación informal y la evaluación de la lista de control resultaron ser las más útiles. Por otro lado, la observación estructurada fue calificada como casi la menos eficaz.

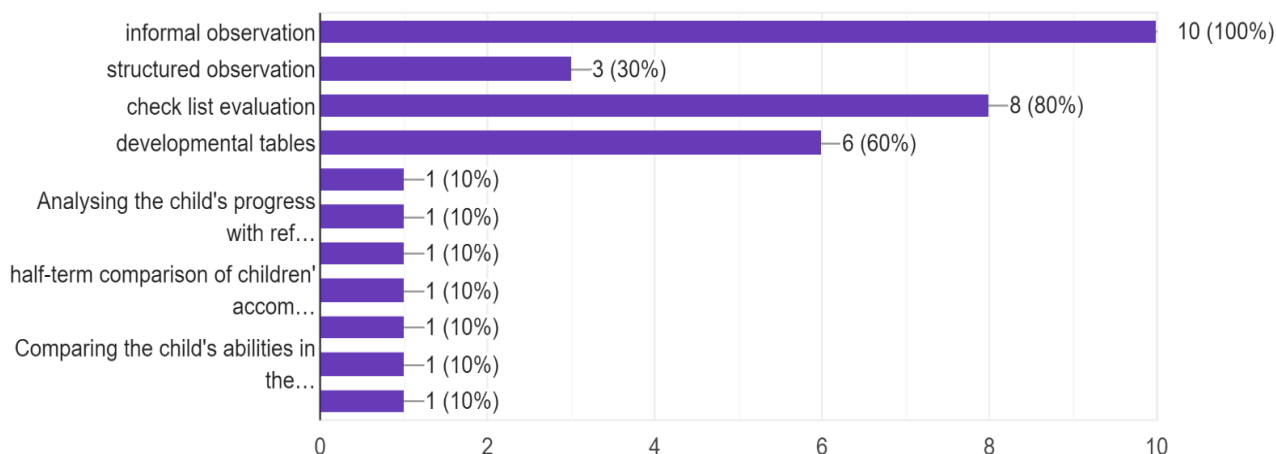


Figura 13. Las herramientas de observación más preferidas.

Entre los argumentos que defienden la eficacia de las herramientas de observación, los participantes mencionaron que la detección temprana permite reconocer los puntos fuertes y débiles de un niño y estimar el nivel de desarrollo en los aspectos físicos, sociales y emocionales. También señalaron que las herramientas de observación permiten "neutralizar las discapacidades existentes y los efectos secundarios del trastorno de un niño, lo que mejora su funcionamiento en un grupo de iguales".

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados en el ámbito de la inclusión y la detección precoz, los participantes expresan la necesidad de desarrollar sus competencias en los siguientes ámbitos:

- Diagnóstico de las dificultades de crianza del niño;
- comportamientos difíciles en un grupo de compañeros;
- talleres de logopedia;
- Construir la integridad emocional del niño, incluyendo la estimulación del crecimiento social y emocional del niño;
- diagnóstico de un niño zurdo;
- métodos de trabajo con un niño con necesidades educativas especiales;
- La lengua inglesa como herramienta de comunicación con niños con trastornos.

## 7. Debate y dimensiones emergentes

De lo expuesto anteriormente, parece evidente que los profesores consideran la formación como la base de un camino positivo hacia la detección precoz de las dificultades de los niños en los jardines de infancia y, como tal, creen que debe promoverse y crearse una formación que responda a las verdaderas necesidades educativas de los profesores y de su red.

En un intento de resumir los diferentes estímulos de esta investigación, podría ser importante destacar algunas dimensiones emergentes que son un punto de partida útil para una reflexión sobre una posible renovación de las actividades de formación dirigidas a los profesores que trabajan en los jardines de infancia:

1 - El papel del profesor está pasando "de un papel meramente ejecutivo a un papel profesional"<sup>16</sup> ; por lo tanto, *los profesores necesitan una formación continua para poder responder eficazmente a las necesidades cada vez más diversas de sus alumnos.*

2 - El análisis de las necesidades no puede ser claramente una fase ajena a todo el proceso y responsabilidad exclusiva de las instituciones de investigación encargadas de su realización. Un análisis de las necesidades con base ecológica no puede prescindir en absoluto de la *participación de los alumnos* y de un modo compartido en el que los profesores asumen el papel de co-lectores de sus propias necesidades educativas. En este contexto, caracterizado por una interdependencia positiva, la institución de investigación comparte su experiencia sobre la metodología (diseño de un plan de encuesta, desarrollo y validación de herramientas de encuesta específicas, elaboración de sistemas de análisis e interpretación de los datos recogidos), mientras que los centros escolares dan las indicaciones adecuadas relativas a las necesidades del contexto en el que debe desarrollarse la formación. La precisión metodológica y la solidez ecológica, en términos de sensibilidad al contexto, son dos elementos necesarios en el camino del conocimiento de las necesidades educativas.

3 - Parece bastante establecido que el modelo de formación que prevé una articulación aséptica de los encuentros, basada en la alternancia de aportaciones teóricas y actividades de aplicación, ha llegado a su fin. Tales modelos, aunque a menudo sean estimulantes y estén coordinados con habilidad, no son capaces de trabajar sobre las necesidades reales de los profesores y transmiten una idea de tecnicidad, a menudo alejada de las expectativas de las personas y las organizaciones. La orientación actual, a menudo deseada por los propios participantes en los grupos focales, ha sido la creación de un sistema de formación modular basado en los intereses y niveles de conocimiento de los participantes, apoyándose en el principio de *aprender haciendo*, flexible en sus estrategias y, sobre todo, significativo a nivel sistémico, es decir, capaz de dar indicaciones pedagógicamente sostenibles y realísticamente transferibles sobre los métodos dentro de las

<sup>16</sup> Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. ¿Qué estrategias? ¿Qué competencias?* Armando, Roma, 2006, p.17.

realidades escolares individuales, con el fin de detectar las dificultades de los alumnos en una fase temprana.

4 - Ahora es de suma importancia la necesidad, expresada por los participantes en los grupos focales, de *controlar la influencia y el impacto de la formación de los profesores en los procesos de observación de los niños*. Es interesante observar cómo la conciencia del desfase entre lo que se aprende en la formación y lo que se pone en práctica en un contexto real revela posibles problemas en los procesos de formación: por un lado, estar demasiado alejados de la realidad; por otro, ser incapaces de convertirse en auténticos promotores de un cambio. Debe establecerse una fuerza unificadora entre el aula de formación y el aula escolar, para dar lugar a un enriquecimiento mutuo entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción de campo, las competencias adquiridas y las nuevas necesidades educativas.

5 - En el momento de la publicación de este artículo, los socios del MOEC (como el resto del mundo) se han enfrentado a la dramática situación del cierre y las medidas restrictivas de Covid-19. Como consecuencia de la infección masiva de la población por el coronavirus, en Italia, España, Francia y Polonia el Gobierno decretó la suspensión de las clases en todos los niveles educativos, lo que incluía también todo tipo de formación del profesorado.

Antes del encierro, la formación del profesorado que forma parte del Proyecto fue diseñada e impartida parcialmente de forma presencial. Para poder llevar a cabo el proyecto y sus resultados, el equipo central decidió, durante los encierros nacionales, impartir la formación en línea, gracias a los seminarios web y al intercambio de materiales digitales.

Esta acción fue un ejemplo importante de cómo es posible llegar a los profesores también gracias a la formación a distancia, para mantener el compromiso de los participantes y subrayar su profesionalidad y dedicación a la escuela, incluso en una situación de lucha como la que había y sigue habiendo.

## POLONIA

A la luz de los resultados de la investigación, cabe suponer que los profesores expresaron la necesidad de emplear un instrumento de observación menos formal que una amplia gama de instrumentos de detección ya aplicados en relación con el desarrollo del niño. La revisión de las medidas de evaluación y diagnóstico existentes demuestra que los maestros de jardín de infancia pueden adoptar herramientas estandarizadas y validadas que se refieran a la norma estable de un determinado resultado conductual.

Sin embargo, los participantes indicaron claramente que les gustaría utilizar más su propio juicio personal en cuanto al comportamiento del niño sobre la base de la observación. Esta forma de herramienta de detección incluye un aspecto muy crucial de todo el proceso de evaluación, que es la reflexión personal del profesor que está en contacto directo con el niño y puede realizar la observación en una perspectiva a largo plazo. Según los participantes, una herramienta de observación de este tipo se beneficiaría si estuviera estructurada sobre la base de una lista de comprobación con una indicación concisa y clara de los indicadores de comportamiento en cada área del desarrollo del niño (habilidades sociales, emocionales, lingüísticas y motoras). Las necesidades educativas especiales más frecuentes que encontraron los participantes están relacionadas con dificultades de comportamiento que pueden tener su origen en disfunciones afectivas. Esta herramienta de observación también podría apoyar/facilitar una comunicación clara con los padres, que es un aspecto crucial en la evaluación general del desarrollo del niño.



Otro hallazgo clave se refiere al hecho de que el diagnóstico formal del desarrollo del niño se lleva a cabo a partir de los tres años de edad (esto está regulado por disposiciones dadas). Los maestros de jardín de infancia indicaron claramente que su trabajo sería más eficaz en términos de estimulación del desarrollo del niño si pudieran realizar la evaluación del niño desde su nacimiento. Esto también podría garantizar un proceso fluido de detección temprana de cualquier dificultad en la crianza del niño.

Teniendo en cuenta el aspecto de las necesidades educativas especiales, los participantes informaron de la necesidad de aumentar sus competencias a través de formaciones especializadas en relación con la construcción de la integridad emocional del niño, incluyendo la estimulación del crecimiento social y emocional del niño. Teniendo en cuenta que existe una amplia gama de herramientas de detección especializadas, cabe suponer que los profesores necesitan un enfoque holístico y herramientas integradas para el desarrollo del niño. Para abordar esta necesidad, sería beneficioso obtener una visión general de los expertos en el área del desarrollo social, emocional, cognitivo y del habla. Por lo tanto, informaron de la formación de logopedia y de la lengua inglesa como herramienta de comunicación con los niños con trastornos.

En Polonia, la diversidad cultural no es el principal problema al que se enfrentan los centros educativos. Los participantes en nuestro estudio no informaron de ningún reto relacionado con la diversidad cultural en el aula. En cambio, la diversidad del aula se refiere principalmente a las necesidades educativas especiales o a la atención de los comportamientos difíciles o exigentes de los niños de un grupo de iguales. Por lo tanto, se puede evaluar que cualquier intervención debe basarse en actividades interactivas/dinámicas con un enfoque especial en los elementos de cambio, tolerancia, comunicación y comprensión profunda. La herramienta de observación también debería evaluar (de manera más informal) la competencia de adaptabilidad/flexibilidad y cooperación entre los niños.

## 8. Conclusiones

Ante la creciente complejidad de la sociedad actual, las consideraciones de este ensayo pretenden analizar una cuestión actual de gran responsabilidad ética, como es la formación del profesorado. Su objetivo, por lo tanto, es promover de manera cada vez más estructurada una reflexión articulada sobre las posibles prácticas de formación, para responder a la profesionalidad de los profesores que trabajan en todos los niveles de la escuela.

A este respecto, citando a Morin (2000), es posible afirmar que los desarrollos de las diferentes disciplinas han contribuido efectivamente a centrarse en las ventajas de la división del trabajo, pero al mismo tiempo han generado potenciales derivas ligadas a la "superespecialización, compartimentación y distribución del conocimiento". No sólo han "producido conocimiento y elucidación, sino que también han generado ignorancia y ceguera, en lugar de corregir tales desarrollos, nuestro sistema de enseñanza los obedece. Nos enseña, desde la escuela primaria, a aislar los objetos (de su entorno), a aislar las disciplinas (en lugar de reconocer su solidaridad), a separar los problemas, en lugar de conectarlos e integrarlos". (p.7).

El debate en curso sobre la formación de los profesores, en particular de los profesores de necesidades especiales, impulsado también por la publicación de los recientes decretos sobre la inclusión<sup>17</sup>, subraya fuertemente la necesidad de capacitar a los principales actores que, de diferentes maneras, trabajan en las escuelas, para perfilar los elementos específicos que deben caracterizar las competencias de los profesores de necesidades especiales.

Esto es necesario para evitar tanto una lógica basada en el hiperespecialismo y la excesiva medicalización en contra de la promoción de un verdadero enfoque inclusivo (Caldin, 2012; Goussot, 2014), como una actitud derrotista del personal escolar, que a veces toma la forma de coartadas y demandas retóricas. Pedir la opinión de los que trabajan sobre el terreno, permitiéndoles al mismo tiempo repensar continuamente su experiencia personal y profesional, se convierte así en una prioridad para definir el perfil de los auténticos profesores de necesidades especiales, cualificados y reflexivos, que cumplen plenamente con las exigencias de su contexto.

### 4.3 OBSERVACIONES FINALES (ESPAÑA)

1. En España, la etapa de educación infantil es actualmente inclusiva y se prioriza la escolarización ordinaria con recursos de apoyo.
2. Todos los profesionales tienen una amplia experiencia en la atención a alumnos con diversas necesidades específicas de apoyo educativo.
3. La herramienta fundamental de detección utilizada por los participantes es la observación informal, aunque valoran la observación estructurada como más completa.
4. La mayoría de los profesores de esta etapa educativa siguen siendo mujeres.

<sup>17</sup> Véase el D. Lgs. n. 66/2017 *Norme per la promozione scolastica degli alunni con disabilità*.

5. Las horas semanales de apoyo en el aula siguen siendo insuficientes, ya que la mayoría tiene un máximo de 5 horas semanales.
6. El nuevo perfil profesional de los Integradores Sociales se está consolidando en la atención directa en los centros educativos.
7. El constructo de la inclusión se ha definido mediante cinco conceptos convergentes: respeto a la pluralidad, entorno compartido, apoyo a la diversidad, oportunidades y equidad.
8. La detección precoz de las dificultades se ha definido como un proceso de observación directa y continua, para detectar lo antes posible las diferencias con respecto al desarrollo normotípico; y así poder ajustar los recursos humanos y materiales disponibles en el aula.
9. La etapa de 3 a 4 años es la más complicada para la detección precoz, por la confusión que puede existir entre las posibles dificultades y la ralentización del desarrollo madurativo normal.
10. Los temas de formación indicados como prioritarios para los participantes han sido
  - Parámetros significativos del desarrollo típico y atípico (coinciden en una guía de desarrollo evolutivo de 3 a 6 años).
  - Buenas prácticas para diseñar espacios educativos inclusivos (visita a centros educativos de referencia).
  - Prácticas educativas inclusivas para alumnos de 3 a 6 años, basadas en la evidencia científica.
  - Preparación de registros para las familias.
11. El formato de formación solicitado es presencial (preferiblemente en el mes de junio), práctico y con expertos en atención directa, descartando profesores académicos sin experiencia.
12. La herramienta de observación de los indicadores de desarrollo y su aplicación debe tener las siguientes características:
  - Incluir indicadores típicos y atípicos
  - Para todos al principio del curso
  - Seguimiento trimestral de los casos de sospecha de desarrollo atípico
  - Herramienta digital con posibilidad de acceso continuo para añadir logros y dificultades.
  - Participación de todos los profesionales de atención directa, registrando su identidad y la fecha.
  - Incorporar un cuestionario inicial y de seguimiento (si es necesario) para que las familias puedan informar, sin acceso al resto de la información registrada.
  - Incluir la opción de recibir orientación didáctica para los alumnos con desarrollo atípico que necesiten seguimiento.

## Referencias

- APA (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Ed. Panamericana.
- Amadini M. - Bobbio A. - Bondioli A. - Musi E., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018.
- Aronson, E. (2000). *El animal social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Detención del 29 de enero de 2016 (formación que conduce al DEAES)
- Bakken L. - Brown N. - Downing B., *Early Childhood Education: Los beneficios a largo plazo*, en "Journal of research in Childhood Education", 31, 2, 2017.
- Balduzzi L. - Pironi T. (a cura di), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*, FrancoAngeli Milano 2017.
- Barnett W.S., *Effectiveness of Early Educational Intervention*, en "Science", 333, 2011.
- Bondioli A. (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo 2007.
- Bondioli A., "Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire", en Bondioli A. - Savio D. (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani*, Junior, Bergamo 2015.
- Bondioli A., *La qualità dei servizi per l'infanzia: una co-costruzione di significati condivisi*, en "Cittadini in Crescita", 3/4, 2002.
- Center on the Developing Child at Harvard University, *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems*, octubre de 2016.
- Center on the Developing Child at Harvard University, *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*, 2016 (recuperado de [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu))
- Chacón, L., Sánchez, M.J., Alvarado, R.A., Fonseca, A.S., Barradas, J.A. (2019). Desarrollo evolutivo del cerebro y conducta social. En Rizo, L., Santoyo, F., y Guevara, MA. (Eds.), *Dominancia social: de la lucha por la existencia a la avaricia de poder* (pp.17-50). México: Universidad de Guadalajara
- Clarke, A. M., Bunting, B. y Barry, M. M. (2014). Evaluación de la implementación de un programa de bienestar emocional basado en la escuela: un ensayo controlado aleatorio por grupos de los Amigos de Zippy para los niños en las escuelas primarias desfavorecidas. *Health Education Research*, 29(5), 786-798. doi: 10.1093/her/cyu047
- Indemnización ; Entrevista profesional y reconocimiento del valor profesional de la AESH: ordenada desde el 27 de junio de 2014
- Comunidad de Madrid. (s.f. ). *Atención a la diversidad*. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/atencion-diversidad>
- Comunidad de Madrid. (s.f. ). *La Educación Infantil en la Comunidad de Madrid*. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-infantil-comunidad-madrid>
- Condiciones para la contratación y el empleo de estudiantes acompañantes con discapacidad: Decreto nº 2014-724 del 27 de junio de 2014, modificado por el Decreto nº 2018-666 del 27 de julio de 2018
- Condiciones de contratación y empleo de los estudiantes acompañantes con discapacidad: circular nº 2014-083 de 8 de julio de 2014
- Cozolino L., *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milán 2008.

d'Alonzo L., *La rilevazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*, Erickson, Trento 2017

D'Odorico L. - Cassibba R., *Osservare per educare*, Carocci, Roma 2001.

Decreto nº 2016-74, de 29 de enero de 2016, por el que se crea el Diploma de Estado de Acompañamiento Educativo y Social (DEAES)

Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. Disponible en: [http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=4924&cdestado=P#no-back-button](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=4924&cdestado=P#no-back-button)

Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* [consultado el 15 de febrero de 2020]. Disponible en: [http://www.madrid.org/wleg\\_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=4924](http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=4924)

Dirección del Área Territorial de Madrid Este. Servicio de Unidad de Programas Educativos. (s.f.) *Atención a la Diversidad*. Recuperado de: [http://www.madrid.org/dat\\_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html](http://www.madrid.org/dat_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html)

Domagała-Zyśk E. (2014). *Surdogłottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących* [Lecciones y actividades para alumnos sordos e hipoacúsicos. Lecciones y actividades para estudiantes sordos y con dificultades auditivas]. Lublin: Wydawnictwo KUL, ss.220.

Domagała-Zyśk E. (2015). *Gry dydaktyczne w kształtowaniu kompetencji matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. [Los juegos didácticos en el desarrollo de la competencia matemática de los niños en edad preescolar y preescolar]. W: A. Bujnowska, B. Sidor-Piekarska (red.) *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 137-147.

Domagała-Zyśk E. (2015). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci ryzyka dysleksji*. [W: A. Bujnowska, B. Sidor-Piekarska (red.) *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 107-120.

Domagała-Zyśk E. (2016). *La enseñanza del inglés como segunda lengua a estudiantes sordos y con problemas de audición*. W: M. Marschark, P.E. Spencer *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*, Nowy Jork: Oxford University Press, 231-246

Domagała-Zyśk E. (2017). Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się. [Normas y directrices para el desarrollo y la adaptación de instrumentos y procesos de diagnóstico para niños y jóvenes con discapacidad intelectual leve y problemas de aprendizaje] W: K. Krakowiak (red.). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, s. 195-205. ISBN: 978-83-65450-95-1

Domagała-Zyśk E. (2018). Desarrollo integral del alumnado con necesidades educativas especiales en la educación inclusiva desde una perspectiva personalista. *Paedagogía Cristiana* 2/42, 181-194.

Domagała-Zyśk E. (2018). Desarrollo integral del alumnado con necesidades educativas especiales en la educación inclusiva desde una perspectiva personalista. *Paedagogía Cristiana* 2/42, 181-194.

Domagała-Zyśk E. (2019). *La enseñanza de los estudiantes sordos y con problemas de audición EFL en las escuelas inclusivas y de integración en Polonia*. W: A. Zwierchowska, I Sosnowska-Wieczorek, K.Morawski *El niño con discapacidad auditiva. Implicaciones para la teoría y la práctica*. Katowice: Akademia Wychowania Fizycznego im J. Kukuczki w Katowicach, s. 277-290

Domagała-Zyśk E., Babij T. (2016). *Model wsparcia uczniów zagrożonych niepowodzeniem szkolnym w programie "Od trudności do umiejętności"*. [Modelo de apoyo a los alumnos en riesgo de fracaso escolar en el programa "De la dificultad a las habilidades"] W; Z. Palak, M. Wójcik *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej, 175-184.

Domagała-Zyśk E., Knopik M. Knopik T., Kucharska B. (2015). *Innowacyjny program edukacji wczesnoszkolnej Doświadczam-rozumiem-wiem*. [Programa innovador de educación infantil que experimenté-entiendo-sé]. Lublin: Lechaa Consulting . ISBN 978-83-89305-42-8, ss. 135.

Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2019). Competencias emocionales y sociales en alumnos con discapacidad intelectual leve: investigación con la batería TROS-KA. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28, 5-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.001>

Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2019). Competencias emocionales y sociales en alumnos con discapacidad intelectual leve: investigación con la batería TROS-KA. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28, 5-21.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. [Diagnóstico funcional del desarrollo socio-emocional de los alumnos de 9 a 13 años] Varsovia: Ośrodek Rozwoju Edukacji, ss. 198.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 3, 75-88

Domagała-Zyśk E., Podlewska A. (2019). Estrategias de comunicación oral de usuarios no nativos sordos y con dificultades auditivas (D/HH). *Revista europea de necesidades educativas especiales*, 34,2, 156-171.

Red de Expertos Independientes en Inclusión Social de la Comisión Europea, *Investing in Children. Spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, Ceps 2014.

Comisión Europea, *Early Childhood Education and Care: Proporcionar a todos nuestros hijos el mejor comienzo para el mundo del mañana*, Comunicación COM(2011) 66, Bruselas, 17.2.2011.

Comisión Europea, *Educación y Formación - Monitor 2016* (Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016-Italia).

Comisión Europea, *Justicia y Consumidores, Sala de prensa, Igualdad de género*, Informe 8.05.2018.

Comisión Europea, *Propuesta de principios clave de un marco de calidad para la educación y la atención a la primera infancia*, Informe del grupo de trabajo sobre educación y atención a la primera infancia bajo los auspicios de la Comisión Europea, 2014.

Comisión Europea, *Indicadores estructurales para el seguimiento de los sistemas de educación y formación en Europa*, 2016.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, 2014.

Eurydice - EACEA, *Educación y cura de la primera infancia en Europa. Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, 2009.

Eurydice (17/2/2020) *Organización de la Enseñanza privada*. Recuperado de: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-79\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-79_es)

Informe de Eurydice y Eurostat, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea Comisión Europea, *Propuesta de Recomendación del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Bruselas 17.01.2018.

Informe de antecedentes de Eurydice para el Monitor de Educación y Formación, *Oficina de Publicaciones de la Unión Europea*, Luxemburgo 2017.

Guías jurídicas. (s.f.). *Centros docentes*. Recuperado de: [https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4slAAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAUINDC0MztbLUouLM\\_DxblwMDCwNzAwuQQGZapUt-ckhlQaptWmJOcSoAc6qTRzUAAAA=WKE](https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4slAAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAUINDC0MztbLUouLM_DxblwMDCwNzAwuQQGZapUt-ckhlQaptWmJOcSoAc6qTRzUAAAA=WKE)

Gutiérrez Fresneda, R. & Díez Mediavilla, A. (2018). *Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades*. [Conciencia fonológica desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades]. *Educación XX1*, 21(1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.13256

Gutiérrez, F. y Vila, J.O. (2011). *Psicología del desarrollo II*. Madrid: UNED

Hur E. - Jeon L. - Buettner C.K., *Preschool Teachers' Child-Centred Beliefs: Direct and Indirect Associations with Work Climate and Job-Related Wellbeing*, en "Child Youth Care Forum", 45, 3, 2016.

Lake A. - Chan M., *Putting Science into Practice for Early Child Development*, en "The Lancet", 385, 2015.

Lake A. - Chan M., *Los primeros años: ¿Emergencia silenciosa u oportunidad única?*, en "The Lancet", 389, 2017.

Lazzari A., *The Current State of National ECEC Quality Frameworks, or Equivalent Strategic Policy Documents, Governing ECEC Quality in EU Member States*, NESET II ad hoc question No. 4/2017.

Le Doux J., *The Emotional Brain, Fear, and the Amygdala (El cerebro emocional, el miedo y la amígdala)*, en "Cellular and molecular neurobiology", 23, 2003.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. [consultado el 20 de febrero de 2020]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Misiones y actividades del personal encargado de acompañar a los estudiantes con discapacidad, circular nº 2017-084 de 3 de mayo de 2017

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.

OCDE, *Engaging Young Children: Lessons from Research About Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, París 2018.

OCDE, *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*, OCDE 2012.

OCDE, *Research Brief: Working Conditions Matter*, en [www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf). 2012.

OCDE, *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, París 2015.

OCDE, *¿Quién utiliza los servicios de cuidado infantil? Background Brief on Inequalities in the Use of Formal Early Childhood Education and Care (ECEC) Among Very Young Children*, OECD Publishing, París 2016.

Oliverio A., *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze 2017.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2008, núm. 5. [consultado el 10 de febrero 2020]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>

Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.

Piantadosia, S y Celeste Kidd, C. (2016). La inteligencia extraordinaria y el cuidado de los bebés. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, vol. 113 (25), 6874-687.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2359>

Siegel D.J., *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*, Guilford Publications, Nueva York 2015

Vandenbroeck M. - De Vos J. - Fias W. - Olsson L.M. - Penn H. - Wastell D. - White S., *Constructions of Neuroscience in Early Childhood Education*, Taylor & Francis, 2017.

Vandenbroeck M. - Lenaerts K. - Beblavy M., *Beneficios de la educación y la atención a la primera infancia y condiciones para obtenerlos*, Red Europea de Expertos en Economía y Educación, Bruselas 2018

Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea Ediciones