



More Opportunities for Every Child

REPORT EVALUACIÓN DEL PROYECTO Y PROCESO DE GARANTÍA DE CALIDAD

Photo by Dylan Gillis, Unsplash



Maggiolini S., Molteni P., Aseda M. M., Averty M., Baquero E. T., Borowska B., Castelnuovo 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





INFORME

EVALUACIÓN Y PROCESO DE GARANTÍA DE CALIDAD

Agosto 2022

AUTORES:

Maggiolini S.¹, Molteni P., Aseda M. M. Baquero E. T., Borowska B., d'Alonzo L., Domagała-Zyśk E., Le Mouillour S., Legal J., Martynowska K., Osete Y., Sala R., Salas Labayen M. R., Zanfroni E.

Cofinanciado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea.



El apoyo de la Comisión Europea a la producción de esta publicación no constituye una aprobación de su contenido, que refleja la La Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información que contiene.

¹ silvia.maggiolini@unicatt.it, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán (IT)





Índice

1. Antecedentes

2. La investigación de base

2.1. Introducción

2.2. Resultados de Italia

2.3. Resultados de Francia

2.4. Resultados de España

2.5. Resultados de Polonia

2.6. Debate y dimensiones emergentes en las necesidades de formación y observación escolar.

3. Seguimiento y control de calidad del proceso de formación

3.1. Italia

3.2. Francia

3.3. España

3.4. Polonia

4. Seguimiento y control de calidad de la herramienta de observación y de la WebApp del MOEC

4.1 Revisión y desarrollo de la herramienta de observación

4.2 Proceso de garantía de calidad de la WebApp

5. Procesos de garantía de calidad durante la pandemia de COVID-19

1. Antecedentes

En los últimos años, la presencia de alumnos con discapacidades y con diferentes tipos de dificultades ha sido un elemento constante, si no en constante crecimiento. Esto ha contribuido a que la gestión de las realidades educativas sea cada vez más compleja, desde la edad preescolar. Junto a este fenómeno, es necesario considerar algunos aspectos relevantes, especialmente si se analizan en relación con las posibles aplicaciones en el ámbito educativo:

i) los recientes estudios en neurociencia han promovido una mejor comprensión del desarrollo de las estructuras cerebrales y han destacado el papel de la intervención educativa temprana para el desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y relacional de los niños. La forma en que los adultos atienden al niño, gracias a una amplia gama de estímulos (comunicación verbal y no verbal), tiene una influencia significativa en el proceso de desarrollo del niño, no sólo en términos de habilidades, sino también en la construcción de una personalidad fuerte y bien estructurada (Conkbayir M., *Early Childhood and Neuroscience: Theory, Research and Implications for Practice*, Bloomsbury Academic Publishing, Nueva York 2017; Center on the Developing Child at Harvard University, *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems*, octubre de 2016);

ii) La necesidad de garantizar servicios de educación preescolar de alta calidad como objetivo prioritario en las políticas educativas europeas y de bienestar (ECEC). Para promover el desarrollo y la mejora de estos organismos, es importante garantizar no sólo la consecución de parámetros cuantitativos, sino también -y principalmente- de la mejora cualitativa. En este sentido, un aspecto muy importante está representado por la posibilidad de identificar rápidamente los signos de dificultades desde los primeros años de vida del niño.

iii) También hay que mencionar los objetivos de desarrollo sostenible identificados para Europa 2030 y, en concreto, el punto 4., dedicado a la necesidad de "Proporcionar una educación de calidad, justa y equitativa, inclusiva y con oportunidades de aprendizaje para todos" y la meta 4.2, en la que se detalla el enfoque que aquí se plantea: "Para 2030, asegurar que todas las niñas y los niños tengan acceso a un desarrollo de la primera infancia de calidad, a los cuidados necesarios y al acceso al jardín de infancia, con el fin de que estén preparados para la educación primaria."

Dentro de este marco teórico, que pone de manifiesto las prioridades educativas que persiguen las políticas europeas, el MOEC ha promovido una estrecha colaboración y una asociación estratégica de investigadores, organizaciones políticas y profesionales de Italia, Francia, España y Polonia, con el fin de i) investigar y revisar las políticas actuales de detección precoz de las dificultades de los niños en las escuelas infantiles de cada país; ii) compartir las prácticas educativas, las experiencias y los conocimientos sobre la detección precoz de las dificultades de los niños en las escuelas infantiles; iii) diseñar un conjunto de formación para los profesores de las escuelas infantiles con el fin de desarrollar competencias pedagógicas específicas que les permitan detectar precozmente las dificultades de los niños; iv) desarrollar un conjunto de herramientas educativas para apoyar la observación de los profesores para detectar adecuadamente las dificultades y la posterior comunicación a los padres y especialistas; v) crear un sitio web con recursos educativos abiertos desarrollados a partir del proyecto para apoyar tanto la educación de los niños con discapacidad y dificultades como las actividades diarias de los profesores a nivel internacional.

El control de calidad de los procesos de formación y de los recursos digitales ha sido crucial para dar sostenibilidad a los resultados del proyecto, ya que podemos utilizar los comentarios positivos de los participantes para enriquecer el contenido y mejorar el proceso de formación para su posterior



difusión. Es de vital importancia aprender a mejorar un programa de formación determinado verificando si se han satisfecho las necesidades de formación y cómo han reaccionado los participantes al contenido proporcionado.

Las actividades de formación incluyen la colaboración ampliada mediante el intercambio de conocimientos y el aprendizaje entre iguales. Puede lograrse mediante talleres activos, espacios de colaboración virtual, debates abiertos, presentaciones e intercambio de buenas prácticas basadas en casos reales.

El informe incluirá la elaboración y aplicación de normas de calidad al proceso de formación impartido a los profesores de los cuatro países y el desarrollo de la WebApp. Es fundamental mencionar que algunas de las formaciones se llevaron a cabo durante la pandemia de COVID-19, lo que dio lugar a una colaboración en línea. Al final del informe se presentarán algunas reflexiones al respecto. Además, el informe incluirá algunas observaciones sobre la colaboración dentro de los equipos en referencia a todos los resultados del proyecto.

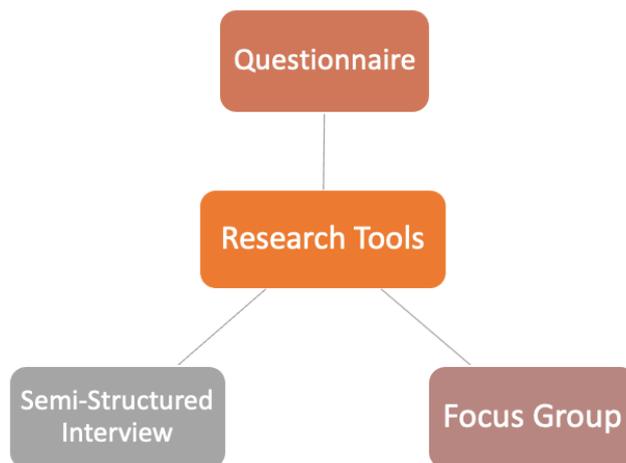
En esta parte del informe se describirán brevemente las formaciones impartidas por cada equipo nacional del Ministerio de Educación y Cultura, compuesto por personal académico y expertos en el ámbito del desarrollo infantil. Se presentan los principales objetivos y el contenido de cada formación, así como su relevancia para los requisitos del proyecto.

2. La investigación de base

2.1. Introducción

Como parte del proyecto, antes de desarrollar los materiales de formación, realizamos una investigación para captar las prácticas educativas actuales en la detección precoz de las dificultades de los niños en los jardines de infancia en Italia, Francia, España y Polonia, con el fin de garantizar que el desarrollo del programa de formación se basara en la investigación.

La investigación de apoyo incluyó un estudio de alcance de la literatura política; entrevistas (16) y grupos de discusión (n=12) con los principales responsables políticos y profesionales, y cuestionarios a los profesores y otro personal escolar en Italia (n=68), Francia (n=18), España (n=46) y Polonia (n=10).



Resumen de las herramientas de investigación

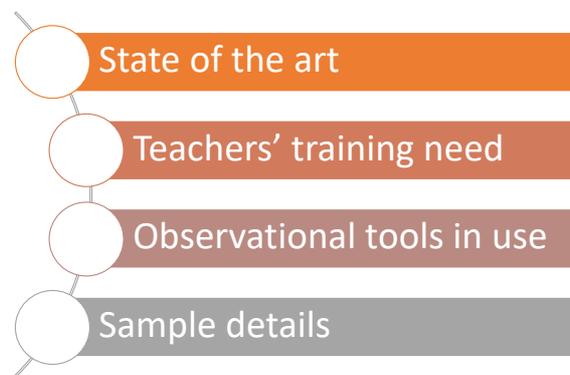
El estudio de alcance de la literatura se centró específicamente en los documentos políticos y la literatura relacionada con los conceptos y las prácticas en torno a la detección temprana de las dificultades de los niños en el jardín de infancia y la inclusión mediante el examen de i) las concepciones cambiantes europeas más amplias de la AEPI y la inclusión; ii) las políticas específicas en los diferentes países; iii) los marcos políticos para apoyar la formación de los maestros para la observación y la detección temprana de las dificultades; y iv) la práctica efectiva en la formación de la educación infantil con un enfoque en los modelos de desarrollo del personal para observar y apoyar la inclusión de los niños con dificultades y discapacidad en el jardín de infancia.

El estudio de alcance se complementó con grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios. En cada uno de los tres países, realizamos tres grupos focales distintos. Los grupos focales son un método de recogida de datos bien establecido en los estudios de investigación social y se consideran útiles en los estudios que requieren la consideración de los procesos de grupo. Proporcionan un entorno naturalista, que puede animar a los participantes a proporcionar más detalles sobre sus ideas. También es probable que esta interacción grupal ayude a las personas a formular ideas o a desarrollar aspectos del tema que de otro modo no habrían surgido. En este contexto, el uso de grupos focales nos permitió trabajar con un grupo de profesionales de cada país que participaban en el desarrollo profesional continuo de los profesores y demás personal, y recoger

sus opiniones sobre lo que consideraban importante. De este modo, pudimos recabar las opiniones de profesionales con gran experiencia que estaban en contacto regular con los profesores y el resto del personal y, por tanto, estaban en estrecho contacto con sus necesidades. Los grupos de discusión se centraron en los temas de la inclusión, la legislación, la política y la formación.

El cuestionario examinó las actitudes de los profesores y del resto del personal escolar hacia la educación de los alumnos autistas. Se basó en un cuestionario desarrollado originalmente por d'Alonzo L. (eds., 2017) y se adaptó para su uso en los cuatro países. Los cuestionarios se dividieron en cinco secciones.

Las cinco secciones de los cuestionarios incluían: i) información general; ii) estado del arte; iii) necesidades de formación de los profesores; iv) herramienta de observación en uso y v) detalles de la muestra. Los cuestionarios se enviaron por vía electrónica en Italia, Francia, España y Polonia, utilizando el software en línea Google Form®.



Áreas de investigación del cuestionario

Complementamos los datos del grupo de discusión y del cuestionario con entrevistas semiestructuradas.

Se utilizan en la investigación social para recoger datos relativos a las interpretaciones y los sentimientos sobre las experiencias. Las entrevistas semiestructuradas nos permitieron variar el orden de las preguntas para adaptarlas a las circunstancias. Podíamos hacer preguntas más detalladas, y los encuestados tenían la oportunidad de que se les aclararan las preguntas, y el investigador también podía pedir aclaraciones si era necesario. La importancia fundamental de este método de recopilación de datos era recoger los datos de los expertos en la materia centrándose en preguntas abiertas que trataban de diferentes cuestiones relacionadas con la inclusión, la formación y las buenas prácticas para la detección temprana de las dificultades de los niños en los jardines de infancia.

En resumen, nuestro enfoque de método mixto fue uno en el que recogimos y analizamos datos de varias fuentes diferentes, utilizando datos cuantitativos y cualitativos, e integramos las diferentes fuentes de datos para poder obtener una imagen completa de las necesidades de formación. En el informe general de la primera fase del MOEC se explican con más detalle los procedimientos y los resultados de esta investigación.

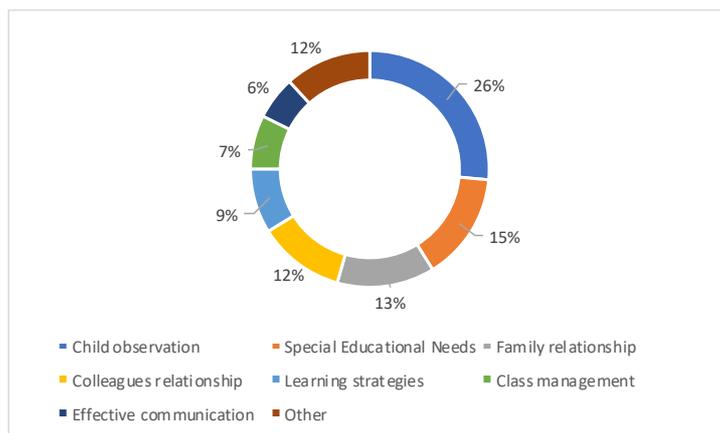
2.2. Resultados de Italia

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 tanto, es promover de forma 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.

En este sentido, 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 vinculadas a la superespecialización, la compartimentación y la 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.

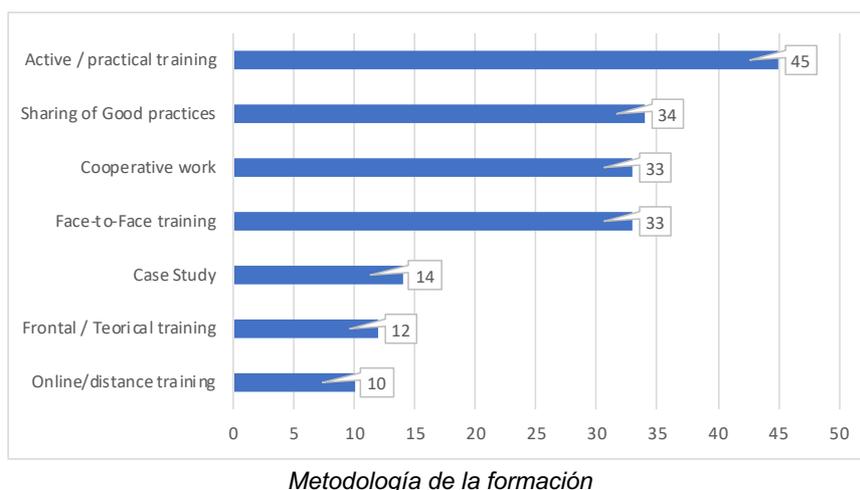
El debate en curso sobre la formación de los profesores, en particular de los profesores de necesidades especiales, impulsado también por la publicación de los recientes decretos sobre la inclusión², subraya fuertemente la necesidad de capacitar a los principales actores que, de diferentes maneras, trabajan 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, 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.



Tema de formación

² Véase el D. Lgs. n. 66/2017 *Norme per la promozione scolastica degli alunni con disabilità*.

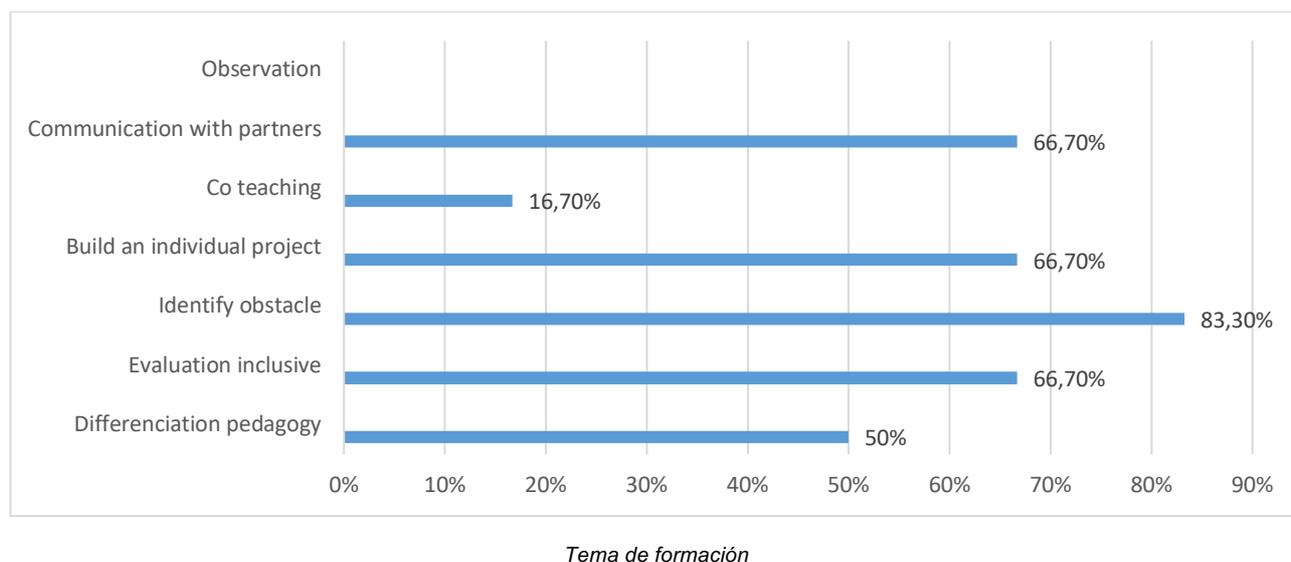


2.3. Resultados de Francia

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.

Se programaron y realizaron 5 grupos focales desde septiembre de 2019 hasta abril de 2020. Se realizaron las grabaciones de sonido y vídeo y se transcribieron para cada grupo focal. 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 los grupos de discusión, identifican 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 a realizar). Hay un mayor énfasis en los códigos de la escuela primaria que están en línea con las normas. Existe la necesidad de equipar a los alumnos antes de entrar en la universidad, lo que les lleva a ser más intervencionistas con los distintos interlocutores (familia, cuidados). 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.



2.4. Resultados de España

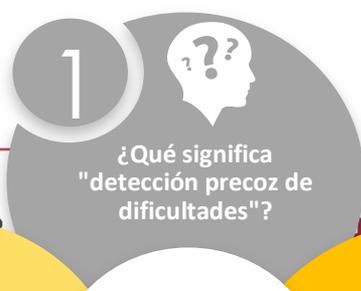
Una de las primeras acciones llevadas a cabo por los diferentes equipos del MOEC de cada país fue la revisión del Estado del Arte con el fin de conocer el estado de la cuestión en cada uno de los países. El equipo español realizó una búsqueda de información sobre la escolarización en España y sus diferentes modalidades y las diferentes opciones de apoyo a los alumnos.

Además, se realizó una revisión bibliográfica y de contenidos sobre el desarrollo neurotípico de los 3 a los 6 años, con los marcadores evolutivos típicos en las diferentes áreas del desarrollo: procesos psicológicos básicos, competencias cognitivas, motricidad fina y gruesa, comunicación y lenguaje, y área socioemocional.

Finalmente, se realizó una revisión de los trastornos del neurodesarrollo y otras posibles causas de diversidad funcional, explicitando sus marcadores atípicos más significativos. Así, en primer lugar, se revisaron los indicadores atípicos del Retraso Global del Desarrollo, los trastornos de la comunicación, el TDAH, los trastornos específicos del aprendizaje y el TEA. A continuación, se abordaron los marcadores atípicos más significativos en personas con diversidad funcional auditiva, visual y motora, finalizando con las altas capacidades.

Una parte importante del proyecto del MOEC fue el Grupo Focal, ya que a partir de él se llevaron a cabo otras actividades futuras. Teniendo en cuenta las sugerencias a las preguntas planteadas en el KOM, se reunió a los profesores de la escuela colaboradora que participaban directamente en el proyecto o que, por su función en la escuela, podían intervenir con los niños afectados. Durante más de una hora (prácticamente debido a la pandemia), se les formularon las preguntas que se indican a continuación.

Después de cada una de ellas, están las conclusiones más significativas a las que se ha llegado tras el análisis de la grabación de la sesión:



1

¿Qué significa "detección precoz de dificultades"?



Qué significa la detección precoz de las dificultades: La detección precoz de dificultades supone un proceso de observación directa y continuada que el profesorado realiza durante su labor docente; Para ello, es necesario disponer de una herramienta que permita realizar mediciones comunes; Esta herramienta ha de estar basada en patrones evolutivos neurotípicos que permitan detectar las diferencias; Ha de realizarse antes del cambio de etapa educativa; Adecuación de la acción educativa a las características de los niños; Los profesores también advirtieron de algunos posibles problemas que pueden darse al hablar de detección precoz: la inmadurez del niño en la Etapa de Educación Infantil, el agravamiento de la situación personal de algunos alumnos por no detectar su situación a tiempo y la necesidad de contar con herramientas eficaces

Por qué es importante hacer una detección precoz y, sobre todo, antes de iniciar la escolarización en Primaria: A los 3 años, los profesores señalan que es una edad demasiado temprana, por lo que creen que hay que ser prudentes; Las edades de 4 y 5 años les parecen edades clave para hacer la detección de posibles problemas, siendo una etapa en la que la intervención puede tener un efecto positivo; Entre los 5 y los 6 años es una edad muy sensible por la proximidad al inicio de la Etapa de Educación Primaria y, en el caso de que no se detecten las dificultades, esto puede acarrear problemas de adaptación

Qué formación necesita el profesorado para poder realizar una detección precoz de las posibles dificultades en sus alumnos: Conocimiento de los parámetros neurotípicos para cada edad; Identificación de los marcadores atípicos para cada edad; Formación para la intervención en función de las dificultades detectadas; Herramientas de registro dirigidas a las familias que les permitan complementar las observaciones en el aula

Cómo debería ser la herramienta diseñada en el proyecto MOEC para la detección de marcadores atípicos del desarrollo: Debe ser aplicable a todos los alumnos; Debe incluir marcadores típicos y atípicos; Formato práctico y sencillo; Debe permitir la inclusión de información adicional; Digitalizada.

2.5. Resultados de 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 basado en la observación. Esta forma de herramienta de cribado 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 (social, emocional, lingüística, motriz). 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 determinadas disposiciones). 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.

Considerando el aspecto de las necesidades educativas especiales, los participantes informaron de la necesidad de aumentar sus competencias mediante 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.

2.6. Debate y dimensiones emergentes en las necesidades de formación y observación escolar.

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"³ ; 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 Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. ¿Qué estrategias? ¿Qué competencias?* Armando, Roma, 2006, p.17.



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. Estos 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 de discusión, ha sido la creación de un sistema de formación modular basado en los intereses y niveles de conocimiento de los participantes, que se apoye 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 realístamente transferibles sobre los métodos dentro de las



realidades escolares individuales, para 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.



3. Seguimiento y control de calidad del proceso de formación

Una vez completada la investigación subyacente, el siguiente paso fue utilizar lo aprendido en esta investigación para aplicarlo al desarrollo del programa de formación.

El primer paso fue un intercambio detallado de perspectivas, necesidades y opiniones de los resultados del MEC de la primera fase (estado del arte - O1). Este intercambio crítico fue fundamental para entender cómo desarrollar los materiales para cada sistema escolar nacional, seleccionando el contenido adecuado y añadiendo información relevante relacionada con el contexto que es específico para las necesidades del país.

La cooperación dentro de cada equipo nacional junto con el coordinador que supervisa el proyecto tiene lugar mediante reuniones directas (reuniones de equipo) y comunicación indirecta (correo electrónico, Skype). Durante las reuniones se discuten las distintas etapas de la ejecución del proyecto, se identifican las posibles amenazas y se indican las contramedidas.

Los avances han sido supervisados por los resultados entregables y los hitos descritos en las actividades del proyecto. El equipo del MOEC está creando un grupo consultivo transnacional de expertos con experiencia en la elaboración de políticas, profesionales y padres, con representantes de cada país. Este grupo se reúne mediante una conferencia telefónica durante cada fase. Cada socio cuenta con un grupo asesor de expertos locales que supervisará la calidad del trabajo de ese socio mediante la revisión de los materiales asociados a cada fase.

Las fechas de las reuniones presenciales del proyecto se han comunicado al inicio del mismo; las convocatorias de las reuniones en línea se han realizado con al menos un mes de antelación, y el orden del día se ha distribuido con una semana de antelación, mientras que las actas se han distribuido después de las reuniones. El proyecto cuenta con un Drive global (Google) para todo el proyecto y con drives individuales para cada país. Esta unidad compartida se ha utilizado para la gestión del proyecto (por ejemplo, para fijar fechas en el calendario, informar a los miembros del equipo de cuestiones importantes y publicar documentos de debate) y también permitirá un control de calidad coherente y oportuno (supervisando que los socios se ajusten a lo previsto, por ejemplo, en el diseño, la aplicación y el análisis del cuestionario). El director del proyecto hace un seguimiento periódico de la unidad y cada país ha designado a un responsable de la unidad en ese país.

Los promotores del proyecto MOEC aseguraron durante todo el transcurso del proyecto el apoyo a los distintos socios del mismo. Se ofreció un apoyo regular a través de herramientas digitales del tipo TEAMS. De este modo, se ha podido hacer un balance regular de los avances del proyecto a nivel de nuestros territorios (universidades y escuelas). Una actualización periódica de las diferentes etapas del proyecto (Resultados intelectuales/Actividades: Estado del arte - Desarrollo y entrega de materiales educativos y de formación - Diseño, desarrollo y aplicación de herramientas de observación para la detección precoz de las dificultades de los niños - Retroalimentación de las herramientas por parte de las partes interesadas y de los profesores - Informes - Valoración).

Las reuniones internacionales dieron lugar a momentos de coordinación y dirección local, respondiendo a cuestiones de carácter administrativo pero también científico (metodología/resultados). La coordinación, el seguimiento de la parte administrativa asegurada por una persona con experiencia en el seguimiento de proyectos Erasmus fue un apoyo muy importante. Así, la metodología del proyecto se discutió y formalizó durante estas reuniones internacionales.

Por ejemplo, desde la primera reunión, trabajamos juntos en un modelo de cuestionario (definición de inclusión, necesidades de formación) que se enviaría a todos los profesores implicados en nuestros respectivos centros en el programa de investigación y formación del MOEC.

Las reuniones transnacionales organizadas en Madrid para España (noviembre de 2019) a distancia para Francia (mayo de 2020 - teniendo en cuenta el contexto Covid), en Lublin para Polonia (noviembre de 2021) y en Milán para Italia (junio de 2022), permitieron definir los criterios de observación de los alumnos y, por lo tanto, elaborar conjuntamente la tabla de observación que permite identificar las dificultades de aprendizaje de los alumnos de la escuela infantil en nuestros diferentes países. La redacción de los distintos informes también permitió garantizar la unidad a escala internacional. Los soportes, los temas, de la formación ofrecida en los diferentes territorios para los alumnos han sido compartidos en la página web del proyecto de investigación del MOEC.

El seguimiento y el control de calidad del proceso de formación, un paso esencial para evaluarlo, ya que permite a los formadores y a los alumnos recoger información sobre la formación en términos de eficacia y satisfacción, e identificar los puntos críticos, si los hay. El objetivo principal del control de calidad es permitir revisiones a lo largo del proceso y mejorar la metodología y el contenido.

A continuación analizaremos el seguimiento y el control de calidad que utilizamos en cada país.



3.1. Italia

La formación del profesorado exige hoy un alto nivel de calidad y profesionalidad y es una cuestión importante para todos los que están llamados a diseñar e impartir cursos de formación. Hay que considerar que hoy más que nunca, en un momento en el que no han faltado propuestas de

formación a distancia, el tema de la formación/actualización del profesorado debe considerarse una prioridad para el desarrollo de todo el sistema educativo. La formación puede definirse como aquel proceso a través del cual "el potencial subjetivo alcanza su madurez o se aprende lo necesario para desempeñar un determinado rol, como resultado de la interacción con el entorno, la participación en el acervo social y cultural y la mediación y el apoyo de figuras e instituciones especialmente designadas"⁴. Formar a los adultos no significa simplemente educarlos, darles la posibilidad de contar con las herramientas profesionales para poder desempeñar su trabajo, sino ofrecerles la oportunidad, la posibilidad de revisitar su experiencia personal, potenciándola e interpretándola para generar cambios.

Es necesario, por tanto, dejar espacio a la experimentación y a las propuestas de carácter innovador, en las que todos se sientan involucrados e implicados directamente en la consecución del éxito o fracaso formativo de las acciones promovidas. Ser capaz de releer las propias experiencias, tanto personales como laborales, ser capaz de reconocer las propias competencias y habilidades y ser capaz de identificar las propias criticidades se convierten así en los principales objetivos que cualquier proceso de formación debe permitir alcanzar.

Esto es particularmente cierto en profesiones como la educación, donde las rutinas diarias, la repetición de gestos, acciones y procedimientos, y el respeto por la naturaleza cíclica del tiempo corren el riesgo de convertirse en verdaderos obstáculos, que socavan la búsqueda de los significados más profundos que están en la base de toda profesión. En este sentido, se reconoce que la formación, entendida como una oportunidad para la confrontación, la reinterpretación de las experiencias, la puesta en común de las buenas prácticas y la escucha activa, desempeña el papel primordial de motor del cambio, dado que éste es el objetivo de todo proceso de formación.

Un aspecto, demasiado a menudo subestimado, se refiere a la detección de las necesidades de formación sobre las que injertar el diseño de un curso ad hoc que pueda contribuir realmente a satisfacer las necesidades profesionales del profesional. Así, se corre el riesgo de que se multipliquen las propuestas formativas, también impartidas en diferentes modalidades (presencial, online, blended, mooc, etc.), y sin embargo exista una dificultad sustancial, por parte de los posibles usuarios, para identificar la propuesta más idónea y adecuada a su perfil profesional.

Esto podría traducirse en una posible insatisfacción no sólo con los contenidos de un curso específico, percibidos como no totalmente congruentes con las propias necesidades profesionales, sino más en general también con la validez de la propia formación, interpretada erróneamente como una propuesta alejada de las necesidades reales de la vida cotidiana.

Por el contrario, es fundamental que cada profesional pueda potenciar su papel, a través de una formación ad hoc y personalizada que consolide las competencias de cada uno, mediante un proceso de formación continua que no sea un fin en sí mismo, sino que esté abierto a un proyecto formativo más amplio. Por lo tanto, a la hora de promover propuestas de formación, sería deseable evitar cursos diseñados más para satisfacer necesidades no problemáticas y descontextualizadas que para responder a las demandas reales de los distintos operadores. La estructura multifacética del contexto social pone de manifiesto la necesidad de abordar, de forma cada vez más decidida, la formación a lo largo de la vida de los operadores y la adquisición por parte de éstos no sólo de habilidades y conocimientos, sino también de competencias propias del ámbito de referencia. La referencia a la importancia de las competencias blandas que son decisivas para adquirir la confianza no sólo del sujeto directo de la intervención educativa -por ejemplo, el niño- sino también de aquellos que indirectamente son decisivos para el éxito de un proyecto educativo -por ejemplo, las familias-

⁴ Nanni C., voce "Formazione" en *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1999, p.5043.



En concreto, la formación de los profesionales que realizan su intervención educativa en los servicios de atención a la infancia merece una atención específica debido a la gran responsabilidad que se ejerce sobre un grupo de edad, el de 0 a 6 años, especialmente sensible en términos de aprendizaje y desarrollo psicofísico.

De acuerdo con esta lógica, se concibió y diseñó el curso de formación para los profesores de las escuelas implicadas en el proyecto MOEC. En concreto, este itinerario partió de una fase inicial de recogida de las necesidades reales experimentadas por el profesional, especialmente en relación con la gestión de situaciones complejas, como la presencia en el aula de un niño con necesidades especiales. A través de la administración de un cuestionario articulado, se analizaron las necesidades expresadas por los profesores de las escuelas implicadas en el proyecto. El 97% de los participantes cree que es importante promover una detección precoz y oportuna 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, lo que confirma la necesidad de implementar habilidades específicas para apoyar una buena intuición educativa a través de herramientas de trabajo con base científica. Para mejorar las capacidades de observación y detección, el equipo de investigación consideró oportuno indagar en qué temas educativos les gustaría a los profesores recibir formación. Las peticiones que surgieron son varias y diversificadas, siendo las más destacadas las siguientes: observación del niño; necesidades educativas especiales; relación con la familia; relación con los compañeros; estrategias de aprendizaje; gestión de la clase, comunicación eficaz. Otras peticiones de formación se refieren a los trastornos del comportamiento (trastorno negativista desafiante, trastorno de 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. Además, a través del cuestionario, se pidió a los profesores que indicaran la metodología de formación que consideraban más adecuada. También en este sentido, se cree que compartir la estructura del curso con el profesional adulto puede representar un punto más a favor y en apoyo de la calidad y eficacia del propio curso.

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.

3.2. Francia

El 5 de julio de 2019, los dos profesores (investigador y formador) nos reunimos con todo el equipo educativo y docente de la escuela NDLS. El objetivo para nosotros era presentar adecuadamente los ejes didácticos y políticos del proyecto MOEC. Un proyecto de investigación que se enmarca dentro de los objetivos de desarrollo sostenible, en materia de educación inclusiva, definidos por Europa para 2030: La necesidad de proporcionar una educación de calidad, justa y equitativa, inclusiva, y que ofrezca oportunidades de aprendizaje para todos. [...] Garantizar servicios de educación preescolar de alta calidad como objetivo prioritario de las políticas educativas y de protección social europeas. [...] Promover el desarrollo y la mejora de las instituciones, garantizar la mejora cualitativa al tener la posibilidad de identificar rápidamente los signos de dificultades desde los primeros años de vida del niño.



Se presenta y explica el objetivo general del proyecto MOEC "cuestionar la intervención temprana para la prevención de las dificultades de aprendizaje de los niños en la escuela infantil", así como los métodos de realización del proyecto: Pensar y colaborar juntos (profesores, profesor-investigador, profesor-formador, director de la escuela) en el proyecto MOEC - Combinar la práctica, los conocimientos teóricos, la formación - Discutir las representaciones de la escuela inclusiva, el jardín de infancia - Compartir sobre las prácticas, sobre la herramienta de seguimiento de las dificultades de aprendizaje establecida en el marco del proyecto, sobre los tiempos de formación ofrecidos a lo largo del programa. Poner en perspectiva a los colegas de la enseñanza con la presentación del calendario del programa de 2019 a 2022, la presentación de los diversos socios asociados con el programa, la metodología (grupos de análisis de la práctica de tipo Focus Group implementado a lo largo de la duración del programa - Hitos: reuniones internacionales).

En el plano metodológico, se grabó y transcribió cada grupo focal para seguir el relato de los profesores sobre su práctica, sobre el uso de la herramienta de observación. Estas grabaciones sonoras y, a veces, vídeos, permitieron a los dos miembros de la UCO (profesor-investigador y profesor-formador) poder volver a estos materiales profesionales y entrar en un enfoque reflexivo guiado por estos diferentes relatos.

Teniendo en cuenta las expectativas fijadas por el calendario, nos basamos en estas historias para definir, de un enfoque a otro, nuestros objetivos de investigación, nuestros proyectos de formación, nuestros intercambios. Quisimos sostener a lo largo del proyecto una postura de análisis de las prácticas por parte de los profesionales respetando el calendario fijado por el programa y las exigencias de éste a nivel metodológico (respeto de los diferentes Outputs).

Todas las normas éticas han sido presentadas y respetadas a lo largo del programa MOEC. No hay palabras que sobresalgan, construimos y avanzamos con los profesores. Las familias de los alumnos de la escuela también han participado en el proyecto. Los alumnos observados en las clases permitieron a los profesores evolucionar en sus prácticas y retroalimentar a las familias. La comunicación con las familias fue muy importante a lo largo del programa. La comunicación regular en el sitio de la escuela, la producción de una película, la publicación de artículos, han permitido así asociar a las familias con el programa.

El primer paso consistió en realizar una revisión detallada y analítica de los textos de referencia sobre las escuelas inclusivas en Francia para situar adecuadamente el contexto del programa. El desarrollo de un cuestionario común para todos los profesores de los diferentes profesores involucrados en el programa MOEC. Los profesores de la escuela NDLS fueron invitados a completarlo a través de un cuestionario en línea en 2019. Este cuestionario nos permitió compartir una definición de la inclusión, para desglosar las representaciones de las escuelas inclusivas, para hacer trazar las necesidades de formación (temas / necesidades / métodos de formación).

Por lo tanto, los profesores-investigadores y los formadores ofrecieron momentos de formación a lo largo del programa con el equipo docente de la escuela NDLS. Estos tiempos de formación se organizaron en el sitio de la escuela en presencia de todos los profesores, el director, el profesor especialista. Los profesores realizaron sistemáticamente un informe sobre el contenido de la formación ofrecida. Estas evaluaciones han guiado así los debates y los posibles ajustes (identificación de nuevas necesidades de formación y respuesta a las mismas) durante toda la duración del programa. Los materiales de formación se transmitieron sistemáticamente a los profesores, lo que les permitió volver a ellos de forma escalonada en el tiempo, para poder desarrollar una cultura común. Estos tiempos de formación permitieron a los profesores cuestionar su práctica, desarrollar su representación, incluir el uso de la rejilla de observación para identificar



las dificultades de aprendizaje en una reflexión más amplia sobre el concepto de escuela inclusiva debatiendo con sus colegas de la escuela primaria (para pensar en las continuidades y discontinuidades en términos de evaluación).

Las rejillas de observación trabajadas a escala del proyecto fueron traducidas al francés por el responsable de la UCO y sometidas a las modificaciones, a la corrección y a la apropiación por parte de los profesores de la escuela infantil NDLS. A continuación, surgió la conciencia: las concepciones del alumno, de la escuela, que difieren según el país. Las preguntas sobre las categorías propuestas en la herramienta pudieron surgir y dar lugar a un trabajo de clarificación por parte de los profesores de la UCO. Uno de los principales objetivos consistía en hacer que los ítems propuestos en la parrilla común se correspondieran lo más posible con los programas educativos nacionales franceses. Estas idas y venidas, estos ajustes, han permitido identificar ciertos puntos nunca antes observados en el marco de la evaluación de los aprendizajes (motrices) de los alumnos del jardín de infancia.

Los fructíferos intercambios en torno a la rejilla también permitieron identificar el papel de las personas recurso presentes junto a los profesores en la clase de infantil. Una cuadrícula que toma al niño (movilidad/comunicación/relaciones interpersonales y emociones/aprendizaje y métodos de aprendizaje). Un grupo de discusión al inicio del programa MOEC reunió a estos actores del equipo docente. Un punto metodológico que resultó ser muy importante para garantizar la correcta aplicación de la tabla de observación al final del segundo año del programa. Un grupo focal programado aproximadamente cada 2 meses con el equipo docente de la escuela infantil permitió acompañar la entrada en la aplicación de los datos de la observación, traer a los portadores cualquier dificultad técnica, traer respuestas lo antes posible, discutir las observaciones realizadas, las dificultades encontradas en términos de evaluación.

Se ha optado en equipo por fusionar la parrilla de los niños de 3 a 4 años con la de los niños de 5 a 6 años para respetar los textos, las prácticas de evaluación en las escuelas infantiles francesas (enfoque por ciclo, por competencias). Se han reclasificado algunos ítems en las categorías para ceñirse más a las herramientas existentes (programas de las escuelas infantiles francesas - 2015). Se han hecho correcciones tras la traducción lingüística, para que las palabras utilizadas hablen más de los objetivos de aprendizaje. La herramienta de observación ha permitido categorizar y afinar las áreas de evaluación en las escuelas infantiles francesas.

Una primera experiencia de evaluación sujeta a discusión con todos los compañeros de la escuela infantil. Una gran oportunidad para medir el interés de la parrilla de observación construida en relación con las herramientas de evaluación existentes en un enfoque colaborativo y formativo.

El programa de investigación y formación del MOEC en colaboración ha permitido asociar a todos los actores a lo largo de las diferentes etapas. Se trataba de partir del terreno, de las prácticas en materia de evaluación inclusiva, para co-construir una herramienta de observación de las dificultades de aprendizaje de los alumnos de la escuela infantil. Todas las comunicaciones presentadas en el marco de los encuentros internacionales han sido compartidas con todo el equipo implicado en el programa MOEC.

Se produjo una película con la ayuda de dos profesionales para presentar el proyecto y la escuela Notre Dame de la Source a todos los socios en el marco de la conferencia organizada a distancia por la UCO. Una herramienta puesta en línea en el sitio web de la escuela y de la UCO para promover el programa MOEC. Numerosas comunicaciones en conferencias nacionales e internacionales que permiten compartir los resultados de este programa MOEC. Una obra colectiva titulada "Hacia una escuela infantil inclusiva - Perspectivas europeas para una alianza educativa"

(prevista para el 1er semestre de 2023) permitirá promover una asociación estratégica, una estrecha colaboración entre los profesores investigadores, los formadores, las escuelas infantiles. Un libro para profesores que dará cabida a los testimonios de los profesores que participan en el programa.



3.3. España

Con el fin de asegurar un nivel homogéneo de conocimientos previos entre todos los participantes en el proyecto, tanto de los profesores de la Universidad como de los profesores del centro colaborador, durante los meses de octubre y noviembre de 2020, se realizaron dos acciones formativas.

El primer curso, impartido por el profesor José Antonio Fernández Bravo, versó sobre *el desarrollo del pensamiento en niños de 3 a 6 años*. 37 profesores asistieron a este taller, que se realizó en formato on-line debido a la imposibilidad de hacerlo de forma presencial por la normativa de distanciamiento social impuesta a causa de la pandemia de COVID 19. El objetivo de esta actividad formativa fue fomentar la reflexión entre los asistentes sobre las situaciones cotidianas que pueden llevar a discrepancias entre lo que el profesor desea que su alumno aprenda y cómo quiere que lo aprenda, y la forma en que el alumno -independientemente de su edad- puede interpretarlo, llevándole a dar respuestas consideradas como erróneas por sus profesores. Un segundo objetivo fue presentar a los asistentes el orden en que, desde el punto de vista del pensamiento, se aprende: comprender, enunciar, memorizar y aplicar.

El segundo curso se dividió, a su vez, en 4 talleres de 2 horas de duración y fue impartido por la Dra. Marta Fernández Sánchez. Trató sobre *el desarrollo evolutivo de los niños de 3 a 6 años y los marcadores de riesgo de alteraciones en el neurodesarrollo*. En los tres primeros talleres se trataron las características evolutivas de los niños de 3 a 4, 4 a 5 y 5 a 6 años respectivamente, así como



los marcadores de riesgo más significativos para cada rango de edad. Se eligieron específicamente estas edades porque eran a las que, en futuras etapas, se iban a dirigir las acciones específicas de las herramientas diseñadas en el proyecto MOEC. En el cuarto y último taller se abordaron, de forma monográfica, los marcadores de riesgo y se ofreció una visión general de las herramientas diagnósticas y observacionales que actualmente se utilizan con frecuencia en España. También debido a la necesidad de mantener el distanciamiento social, estos cuatro talleres se realizaron de forma virtual a través de la plataforma Teams. En total, se inscribieron 31 profesores y una media de 25 asistieron de forma sincrónica, haciéndolo el resto de forma asincrónica.

3.4. Polonia

La profesora Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, como experta en la materia, impartió una formación especializada con el objetivo de diagnosticar y apoyar las capacidades matemáticas de los niños, centrándose especialmente en el diagnóstico. La formación de la Dra. Barbara Borowska tenía como objetivo analizar los cambios en el desarrollo relacionados con el habla de los niños en edad preescolar. Otro objetivo importante era familiarizarse con métodos y formas innovadoras de trabajar con los niños para la educación del habla, especialmente con el método *glotodidáctico*. La Dra. Ewa Domagała-Zysk dirigió talleres que introdujeron a los profesores en las cuestiones relacionadas con 1. La evaluación de las competencias sociales y emocionales de los niños de jardín de infancia, 2. Los principios y métodos de evaluación funcional de las necesidades y los puntos fuertes de los niños; 3. La evaluación de las necesidades educativas especiales de los niños de jardín de infancia y 4. La aplicación del modelo de diseño universal en la vida cotidiana. Aplicación del modelo de diseño universal en la educación cotidiana en grupos diversos. La Dra. Klaudia Martynowska impartió cursos de formación centrados en el desarrollo de las habilidades de los profesores en la gestión emocional de los niños en los jardines de infancia. Principalmente, las formaciones se concentraron en proporcionar conocimientos a los participantes relacionados con el desarrollo emocional de los niños en edades comprendidas entre los 2 y los 6 años.

El procedimiento de evaluación se aplicó en todas las etapas de la formación. Estas son las etapas que se supervisaron y evaluaron en consecuencia:

1) *Evaluación de las necesidades de formación*

Los profesores habían proporcionado información a los formadores sobre las carencias que habían representado en cuanto a las competencias profesionales requeridas en su trabajo a la hora de observar y diagnosticar a los niños. Dicha información era confidencial, y los profesores informaron abiertamente de lo que pensaban y experimentaban en su actividad profesional diaria. Se diseñó un cuestionario pertinente (encuesta). De este modo, surgieron algunas necesidades de formación que se volvieron a discutir con los profesores para confirmar si las necesidades se habían evaluado correctamente. Esto ayudó a evaluar las oportunidades de crear confianza, comprometerse y avanzar en la equidad a través de la formación. Además, los formadores tuvieron la oportunidad de identificar y describir a los alumnos, reconocer los posibles obstáculos y facilitar la impartición de la formación. Este proceso concluyó con la elaboración de objetivos de aprendizaje para los participantes.

2) *Diseñar contenidos precisos y pertinentes*

Esta etapa está relacionada con el desarrollo de contenidos que satisfagan las necesidades de los profesores sobre la base del análisis de necesidades. Cada formador es un especialista en su propio campo, pero el diseño de la formación permitió debates abiertos relacionados con los casos de la vida real derivados de la experiencia de los profesores. Los



formadores trataron de diseñar formaciones que fueran interactivas y atractivas, lo que ofreció a los profesores la oportunidad de compartir y aprender de las experiencias de los demás. El contenido de la formación se puso a disposición de los profesores a través de una plataforma en línea, lo que garantizó un acceso abierto a todos los materiales, lo que a su vez repercutió en la garantía de calidad. Además, los formadores elaboraron materiales fáciles y de fácil manejo que fueron totalmente comprensibles para los usuarios finales. Los contenidos de la formación también se compartieron y debatieron dentro del equipo polaco de formadores.

3) *Formación*

Algunas de las formaciones se impartieron de forma presencial, mientras que otras, debido al estallido de la pandemia de COVID-19, tuvieron que realizarse en línea. Los talleres presenciales fueron cuidadosamente supervisados y evaluados por los participantes a través de un formulario de opinión. Los formadores se adaptaron de forma flexible a la dinámica del grupo para garantizar la máxima calidad de la formación. Los formadores celebraron algunas reuniones para compartir sus preocupaciones y hacer algunas sugerencias con respecto a la dinámica del grupo.

4) *Evaluación de la formación*

Se diseñó y aplicó un formulario de retroalimentación para garantizar el desarrollo de la formación y evaluar su eficacia. Los profesores proporcionaron un formulario escrito con sus comentarios, que incluía respuestas a algunas preguntas relacionadas con sus reflexiones personales sobre la formación (cuestiones como la pertinencia del contenido de la formación; las técnicas y métodos utilizados; las habilidades y competencias del formador; la satisfacción general, etc.). Hay que mencionar que los comentarios se enviaron inmediatamente después de cada sesión de formación (de forma anónima). Posteriormente, se pidió a los formadores que dieran su opinión por escrito sobre la información recogida de los profesores (puntos fuertes y débiles de la formación) y el equipo central tuvo acceso a estos informes. Se evaluaron los comentarios, se hicieron correcciones y se completaron los materiales con las sugerencias y preferencias de los profesores. Cada formador presentó los resultados de la retroalimentación a otros miembros del equipo, lo que facilitó la verificación del contenido y la metodología diseñados.

En general, a partir de los comentarios de los profesores se puede concluir que valoran el debate sobre casos de la vida real apoyados por explicaciones teóricas. Los participantes estaban satisfechos con la forma de la formación, que estimulaba la comunicación abierta. En consecuencia, pudieron compartir su experiencia y reflexionar sobre su comportamiento en un contexto profesional y a veces personal. En general, los profesores estuvieron de acuerdo en que se cumplieron los principales objetivos de las formaciones, ya que adquirieron conocimientos y habilidades que aplicarían en su trabajo con los niños.

En lo que respecta al uso de la aplicación web de la herramienta de observación MOEC, diseñada para representar las dificultades de los niños en una etapa temprana de la educación, los profesores han comunicado a los equipos polacos observaciones que han contribuido a mejorar la eficacia de la herramienta. Al realizar observaciones de los niños a diario, los profesores están en una posición perfecta para controlar la calidad de la herramienta MOEC diseñada. Es de suma importancia mencionar que cualquier comentario sobre los puntos fuertes y débiles de la herramienta se comunica inmediatamente (por correo electrónico o en una reunión en línea) al equipo central. Esto



permite que se realicen cambios rápidos y pertinentes del contenido de la herramienta en cada contexto cultural. De este modo, se alcanzan altos niveles de calidad, sobre todo porque los usuarios finales participan en la adaptación de la herramienta a sus necesidades profesionales.



4. Seguimiento y control de calidad de la herramienta de observación y de la WebApp del MOEC

4.1 Revisión y desarrollo de la herramienta de observación

La detección precoz de condiciones críticas en el desarrollo de los niños y los jóvenes no significa hacer diagnósticos clínicos ni evaluaciones fosilizadas, sino crear las condiciones indispensables para diseñar actividades educativas eficaces e idear estrategias de intervención con base científica.

Esta conciencia, apoyada por los descubrimientos más recientes sobre el funcionamiento del cerebro humano, sugirió en 2017 a los responsables de la Federación Italiana de Jardines de Infancia (FISM) de Parma que confiaran al Centro de Estudios de la Discapacidad y la Marginalidad (CeDisMa) de la Universidad Católica de Milán una investigación-acción con el objetivo de estudiar, construir y validar una herramienta de observación y análisis, dirigida a educadores y profesores, útil para interceptar las dificultades y los problemas encontrados en los niños de 0 a 6 años.

La Herramienta de Observación desarrollada por el equipo del MOEC se basó en esta investigación realizada en 2017 por el equipo de la UCSC, descrita en un libro que presenta los resultados de este importante e innovador trabajo, que se erige como un valioso recurso para cualquier persona que trabaje en el ámbito de la educación.



El primer paso fue una revisión detallada y analítica de la herramienta de observación CeDisMa desarrollada en 2017. Dicha revisión crítica fue fundamental para entender cómo adaptar los materiales a los sistemas escolares francés, español y polaco, seleccionando el contenido adecuado, eliminando temas inapropiados y añadiendo información relevante relacionada con el contexto que faltaba en la versión original.

Editando los contenidos de las herramientas de observación y alineándolos con los hallazgos de la investigación de la primera fase, los equipos asociados comenzaron a entender cómo organizar la herramienta, en términos de diseño, contenido, aplicación digital y uso en las escuelas con los profesores.



A continuación, las traducciones se llevaron a cabo durante un periodo con la retroalimentación de los grupos de referencia de expertos de cada país. Los grupos de referencia de expertos estaban formados por una mezcla de profesores, partes interesadas y profesionales, como médicos, psicólogos y terapeutas, en cada país. Estos grupos se reunieron periódicamente con el equipo del proyecto y desempeñaron un papel activo en el asesoramiento del equipo, la retroalimentación de los materiales y la contribución a las reuniones transnacionales y las actividades de difusión.

Las herramientas se centraron cuidadosamente en las necesidades de los profesionales locales y en sus correspondientes necesidades de observación, identificadas en la primera fase del proyecto. Los cuatro equipos, incluido el italiano, introdujeron cambios importantes en los materiales originales en italiano. Esto incluyó cambios en el contenido, así como en la estructura y la facilidad de uso (versión digital en lugar de la versión en papel).

Una vez finalizada la traducción, ésta fue revisada por todos los miembros de los equipos principales del MOEC. Además, cada uno de los equipos de España, Francia y Polonia trabajó con árbitros radicados en Italia que conocían en profundidad tanto los materiales de CeDisMa como el sistema educativo y la cultura de la AEPI. Otros cambios en las herramientas de observación en todos los países incluyeron la adición de elementos específicos del país que son importantes para los profesores locales.

El trabajo de los equipos fue colaborativo: los miembros de los equipos trabajaron juntos para discutir, sugerir y aplicar los cambios.

QUADERNO DELLE OSSERVAZIONI 3 ANNI (Piccoli)

Data di osservazione	17/06/2022
Nome e cognome dello studente	Molteni Paola
Età in anni e mesi	5 anni e 9 mesi
Genere	Femmina
Corso accademico	Cedisma
Anno scolastico	2021/2022

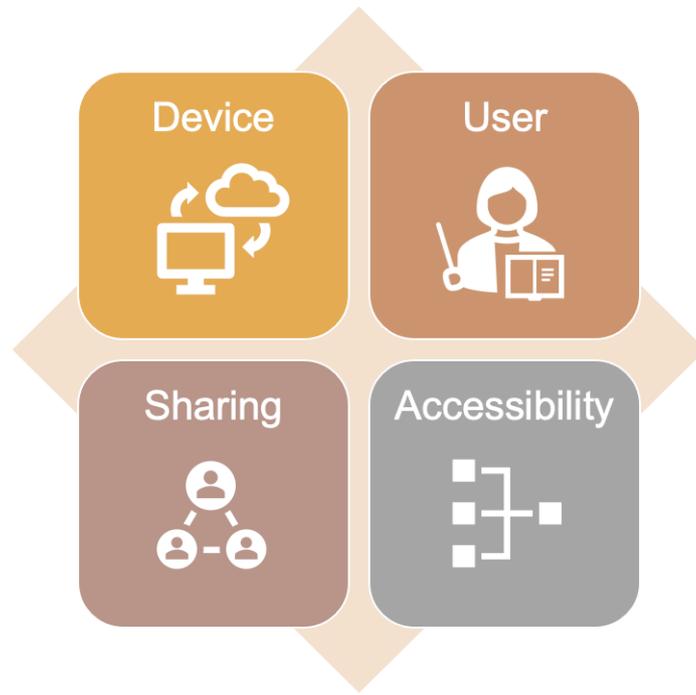
4.2 Proceso de garantía de calidad de la WebApp

Antes de la publicación de la aplicación del MOEC a todos los profesores participantes, el equipo de TIC aplica buenas prácticas de garantía de calidad (QA). El aseguramiento de la calidad de los productos digitales en la web es una forma de control de calidad, que ofrece el mejor resultado posible para el usuario final de la aplicación web. El equipo del MOEC buscaba cualquier cosa que pudiera afectar a la eficacia de la aplicación o a la experiencia de los usuarios.

1.ACCOGLIENZA/INSERIMENTO

INDICATORI TIPICI	Non rispondere	SEMPRE	SPESSO	A VOLTE	MAI
1.1 Al mattino lascia la figura di riferimento con serenità attraverso l'aiuto dell'adulto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Manifesta le emozioni base (gioia, tristezza, rabbia, paura)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Esplora l'ambiente della sezione	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Utilizza gli spazi-zona/angoli di gioco	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 Si lascia coinvolgere nelle proposte di gioco dell'insegnante	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 Segue le routine principali della vita scolastica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GRADO DI PREOCCUPAZIONE PER IL RAGGIUNGIMENTO DELLA COMPETENZA					
OSSERVAZIONI					

6. *Hacer de la garantía de calidad un trabajo en equipo:* El objetivo de nuestra garantía de calidad era sencillo: mejorar la calidad general de la aplicación web y de la observación. Era muy importante que todo el mundo, incluidas las TIC, los investigadores y los profesores, estuvieran en la misma página sobre la garantía de calidad y por qué es tan importante. El equipo central italiano se esforzó por concienciar a todo el mundo sobre el esfuerzo de las pruebas y reunir al equipo del MOEC, a los profesores, a los directores y a los investigadores en esta iniciativa. Este esfuerzo de equipo implica también a las contrapartes de TIC y de diseño. Se sabe que los mejores resultados vendrán de un enfoque de colaboración y de la comprensión por parte de la garantía de calidad de los requisitos para el usuario final. Mantener una línea de comunicación abierta con el equipo de desarrollo ayudará al equipo del MOEC a garantizar un ciclo de desarrollo exitoso para la sostenibilidad del proyecto.



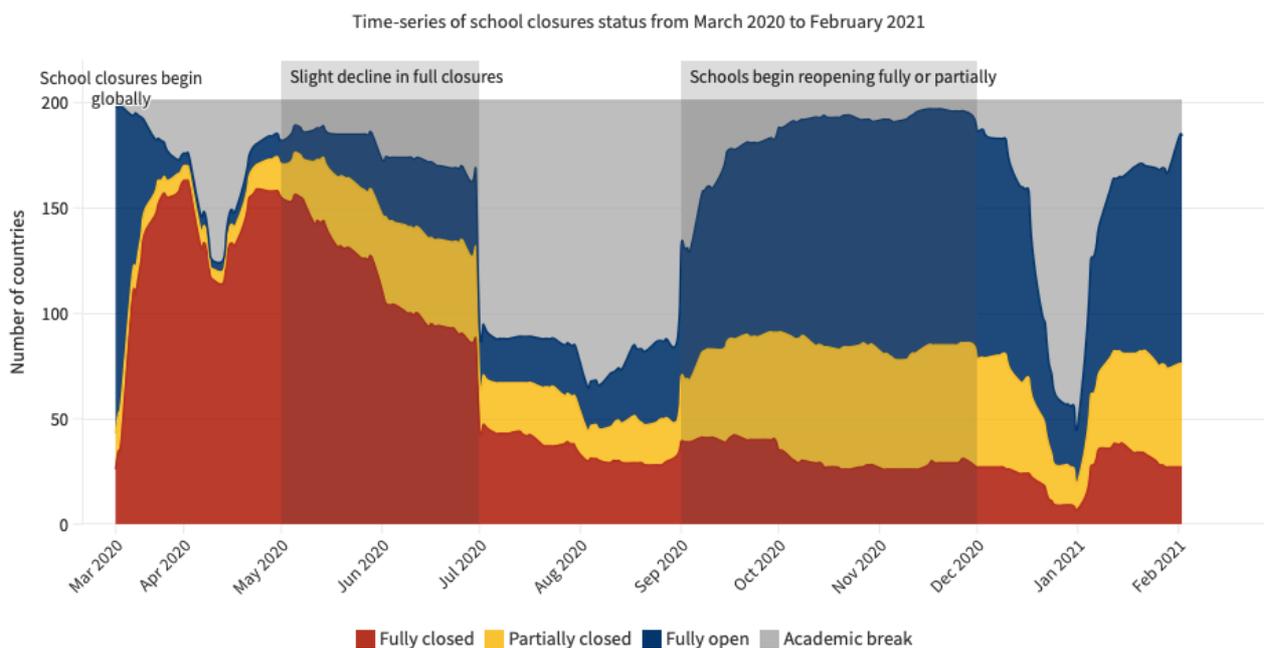
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



5. Procesos de garantía de calidad durante la pandemia de COVID-19

La situación sanitaria, Covid 19, ha llevado a los equipos a apoyar a los profesores a distancia. Diferentes grupos focales dedicados específicamente a la cuestión de la continuidad y la diferenciación pedagógica en el momento del confinamiento permitió poner de relieve los gestos profesionales desarrollados por los profesores durante este período tan especial. El equipo del MOEC pudo así considerar el contexto sanitario, sus efectos para cuestionar las herramientas de evaluación (la parrilla de observación), las prácticas implementadas en el contexto de la evaluación de las dificultades de aprendizaje en la escuela infantil en el momento en que la enseñanza ha pasado a ser a distancia en dos ocasiones. Independientemente del contexto sanitario, el equipo consiguió mantenerse en sintonía con el programa de formación.

Debido a 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, a partir de febrero/marzo (fecha diferente en cada país). Esta medida se complementó posteriormente con el aislamiento residencial de toda la población, con una salida gradual (no masiva) que aún no se ha planificado ni se ha dado a conocer a la población.



Source: UNESCO Global Monitoring of School Closures Caused by COVID-19 • Note: The analysis covers schools from pre-primary to upper secondary level.

En el periodo comprendido entre el 11 de marzo de 2020 y el 2 de febrero de 2021, las escuelas han estado totalmente cerradas durante una media de 95 días lectivos a nivel global, lo que representa aproximadamente la mitad del tiempo destinado a la enseñanza en las aulas⁵.

⁵ UNICEF, COVID-19 y cierre de escuelas: Un año de interrupción de la educación, Informe de UNICEF, marzo de 2021.

La virulencia de la pandemia en cada uno de los países participantes ha hecho que, tras un primer periodo de "estado de alarma", se sucedieran otros dos. Esto hizo que los miembros del equipo no pudieran prever las consecuencias a medio plazo. A esta situación se sumó el contagio de un miembro grave del equipo.

Antes del encierro, también se diseñó e impartió parcialmente la formación del profesorado que forma parte del Proyecto. En este momento, y dada la situación de los profesores en cada país (ausencia de aulas, sobrecargados con la formación on-line de sus alumnos -muchos de ellos sin experiencia en estas metodologías y haciendo muchos esfuerzos para atender a sus alumnos-, incluidos los de Educación Infantil, y sin saber cuándo es posible volver a las aulas), creemos que no es viable realizar ninguna de las actividades que estaban previstas realizar durante los meses de marzo y abril antes de finalizar el curso escolar.



Así, la crisis del coronavirus ha impedido que todos los equipos realicen las actividades en el tiempo previsto, pero estamos muy seguros de que podremos completar los resultados muy pronto. A día de hoy, no sabemos cómo volverá la población a la normalidad, y concretamente sobre los centros educativos. Es previsible que la actividad académica no se reanude hasta después del mes de agosto o que se haga antes sólo para actividades muy puntuales (exámenes, por ejemplo, en los cursos superiores) o de forma voluntaria.

De acuerdo con las disposiciones de aplicación del rector de la Universidad Católica Juan Pablo II de Lublin (KUL) del 11 de marzo de 2020 sobre la prevención de la propagación del virus del SARS-Cov-2 entre las comunidades de la Universidad Católica Juan Pablo II de Lublin, la cooperación del equipo polaco del proyecto (jefe de equipo) con el director, los socios del proyecto se llevó a cabo sólo de forma online a través de Skype, correo electrónico y por teléfono. El director del equipo del



proyecto se comunicaba (delegando, supervisando las tareas) con el equipo del proyecto, el jardín de infancia asociado y los servicios administrativos y financieros también a distancia. Todos los cursos de formación de profesores en abril se celebraron en línea. Los materiales de formación y las herramientas didácticas se proporcionaron a través de una plataforma en línea. La forma implementada de trabajo a distancia no supuso una amenaza para la finalización puntual de las tareas del proyecto. Los miembros del equipo celebraron numerosas reuniones que fueron más fáciles de programar, ya que se eliminaron los desplazamientos a la universidad o a una guardería asociada. El personal académico desarrolló sus habilidades tecnológicas, lo que garantizó una comunicación fluida a través de diferentes plataformas y aplicaciones en línea.