

Experiencias e investigaciones en contextos educativos

Juan Manuel Trujillo Torres
Davide Capperucci
Carmen Rodríguez Jiménez
María Natalia Campos Soto

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Juan Manuel Trujillo Torres

Davide Capperucci

Carmen Rodríguez Jiménez

María Natalia Campos Soto

 *Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1122-035-4

CAPÍTULO 34.

**INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN Y COORDINACIÓN EN LA
PRESTACIÓN DE SERVICIOS DE ATENCIÓN TEMPRANA**

Mónica Gutiérrez-Ortega, María del Mar Alcover Lladó, Roberto Hernández-Soto y
Mónica Jiménez-Astudillo

1. INTRODUCCIÓN

La atención desde un enfoque con Prácticas Centradas en la Familia (en adelante PCF) está ampliamente establecida, a nivel internacional, como el modelo estándar de práctica profesional en la atención temprana (AT) (Espe-Sherwint, 2008). Posicionada como parte del paradigma de los sistemas familiares, tiene sus orígenes de la relación significativa entre las prácticas de empoderamiento y de ayuda (Dempsey y Keen, 2008; Fernández-Valero, 2020). Se posiciona junto con teorías contemporáneas que adoptan un enfoque de sistemas sociales de la atención temprana, para dar cuenta de las relaciones interactivas entre el niño y la familia, y sistemas ecológicos más amplios (Dunst y Trivette, 2009). Su reconocimiento se ha dado tanto por parte del apoyo de entidades internacionales como la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2012), la UNESCO (2015) o la Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC, 2014) como por parte del ámbito científico que sugiere que incluso sus beneficios trascienden a las familias, por su influencia a corto y largo plazo a la comunidad (Gennetian et al. 2017). Siendo uno de los objetivos últimos de la atención temprana la mejora de la calidad de vida familiar (García-Grau et al., 2018).

Las PCF en los servicios de atención temprana se ha vinculado a una mayor satisfacción de la familia con la prestación de servicios, a creencias familiares más fuertes de autoeficacia y sentido de control, y a mayores percepciones familiares de ayuda en relación con los apoyos y servicios del programa (Dunst et al., 2007). Pero mientras que las PCF se han recomendado como la mejor práctica en la intervención temprana para los niños, los objetivos que persiguen pueden ser inconsistentes si no se da la coordinación oportuna entre los diferentes entornos en los que participa el menor y sus familias (Espe-Sherwindt, 2008; Rice y Lenihan, 2005). Por lo tanto, es importante que las miradas de todos los participantes vayan hacia un mismo punto y persigan un mismo objetivo.

En este sentido, el intercambio de información y de conocimiento es fundamental (Dunst, 2018) para que el trabajo conjunto y coordinado sea eficiente. Por ello, los momentos de encuentro familia-profesional, las reuniones conjuntas o los espacios donde poder compartir información deberán ser utilizados de forma eficiente por los profesionales para poder implementar prácticas basadas en la evidencia que incidan positivamente en el niño y en su familia (Odom y Bailey, 2001).

a. La atención temprana en Mallorca (España)

La provisión de servicios en atención temprana en España varía en cada comunidad autónoma. Los centros que ofrecen estos servicios en las Islas Baleares son los CDIAT regulados por el Decreto 85/2010, entre sus funciones están las de favorecer la coordinación y cooperación con los servicios educativos y sanitarios para que haya una visión global de las necesidades de cada niño. De forma complementaria podemos encontrar a la Unidad de Diagnóstico Infantil y Atención Temprana (UDIAP) que coordina la intervención, la planificación, evaluación y el seguimiento y los SEDIAP (Servicios de Desarrollo Infantil y Atención Temprana) y el SVAP (servicio de valoración y atención temprana) que ofrece servicios a las dos unidades anteriormente citadas.

Estos servicios deberían coordinarse según las PCF con las familias y los centros educativos como entorno natural del menor (Dunst et al., 2000). La coordinación entre el centro educativo y los servicios de AT permitirá que el niño adquiera las competencias y habilidades necesarias para poder crecer y aprender, por lo que esta relación ayudará a que el niño se pueda ir desarrollando de la mejor manera posible, siempre teniendo en cuenta sus posibilidades y su ritmo individual. Pues, como señala García et al. (2012) esta coordinación ayudará a que se conozcan las características del niño, así como aumentar las oportunidades aprendizaje relacionadas con los objetivos propuestos por la familia y los cuidadores del entorno educativo, pues se amplía la zona de trabajo a todos los entornos del niño (Barton y Smith, 2015; GAT, 2000). Es clave cuidar las relaciones de colaboración y de intercambio de información y conocimiento con los contextos educativos ya que los cuidadores principales de dichos entornos necesitan conocer que prácticas son las más adecuadas para incorporarlas dentro de las rutinas del día a día (Pugach y Johnson, 1995; Sheppard y Moran, 2021). Por lo tanto, los profesionales de AT necesitan tener información de primera mano sobre cómo funciona el menor en el contexto educativo, entorno clave en su desarrollo.

El presente estudio tiene como objetivo el conocer la percepción que tienen sobre los procesos de coordinación y colaboración los profesionales de los servicios de AT y los servicios educativos en el contexto de la isla de Mallorca (España). Este objetivo se desdobra en dos, por un parte, se quiere profundizar en la dinámica de funcionamiento entre los profesionales implicados; por otra parte, se quiere conocer si los intercambios de información y conocimiento que se realizan se consideran útiles y eficientes tanto para el profesorado como para los profesionales de AT.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Siguiendo a Creswell y Plano Clark (2007) se ha realizado un diseño explicativo secuencial de método mixto que incluye dos componentes: uno cuantitativo y otro cualitativo. Con el componente cuantitativo se ha querido conocer la realidad de la visión de las escuelas en cuanto a la coordinación con los servicios de atención temprana. Y, con el componente cualitativo ha supuesto una exploración en profundidad de cómo trabajan los centros de atención temprana [CDIAT, Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica y los Equipos de Orientación y Educación Psicopedagógica (en adelante EAP y EOEP)] para comparar la información obtenida en el método cuantitativo.

En la primera fase del estudio, se utilizó el “Cuestionario de Evaluación de la Coordinación del CDIAT con la Escuela Infantil” realizado por García-Sánchez y Sánchez-López (2012), el cual fue diseñado con el objetivo de analizar la coordinación y relación entre los centros de AT y los centros educativos de Murcia (España). En la segunda fase, a través de entrevistas semi-estructuradas se ha conocido la percepción de los profesionales de la Atención Temprana del contexto analizado. Tras obtener los datos de ambas fases, se ha pasado a la interpretación del análisis completo de los mismos.

2.2. Selección de los participantes

Para dicho estudio, se ha contactado con centros educativos que ofertan enseñanzas de Educación Infantil (0-6 años) y con centros y servicios de Atención Temprana de Mallorca (España). En la primera fase han participado un total de 89 profesionales de colegios públicos, privados y concertados y, en la segunda fase han participado, 3 CDIAT, dos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y un EAP. En el caso de los EOEP trabajan con los alumnos de entre 3 y 12 años (segundo ciclo de educación

infantil y primaria) y, en el caso de los EAP trabajan en el primer ciclo de Educación Infantil, es decir de los 0 a los 3 años.

2.3. Recogida de datos

La recogida de datos ha sido realizada entre abril y mayo de 2021, para posteriormente centrarse el equipo de investigación en los procesos de integración.

El instrumento utilizado para el presente estudio es el propuesto por García-Sánchez et al. (2012) que tiene como objetivo analizar la coordinación y relación entre los centros de Atención Temprana y los centros educativos. Presenta 21 ítems, con de cuatro opciones de respuesta (*Nunca, A veces, Frecuentemente y Siempre*), agrupados en tres bloques dirigidos a (a) obtener información sobre la dinámica de funcionamiento de la coordinación entre los servicios de AT y los educativos, (b) el nivel de efectividad del intercambio de información entre ambos servicios, y (c) el nivel de utilidad de la información y la coordinación.

La entrevista presentó un diseño semi-estructurado que ha partido de una guía temática elaborada por los investigadores del estudio. Se iniciaron las conversaciones partiendo de las características del centro y del enfoque de la atención temprana seguido en el mismo. Siguiendo por sus canales y modos de organización de los procesos de coordinación, y finalizando por los momentos de encuentro y colaboración. Las entrevistas se han ajustado dependiendo del servicio al que perteneciera el profesional para obtener la información más apropiada. Los entrevistados recibieron previamente información sobre el proceso de la investigación y ofrecieron su consentimiento informado. Algunos ejemplos de las preguntas de las entrevistas semi-estructuradas son: ¿Cómo es la relación con los demás servicios? ¿y con la escuela? ¿Creéis que esta relación podría cambiar? ¿Cuáles son las limitaciones de esta relación? ¿Consideráis que la primera visita para hacer el seguimiento se realiza en el momento adecuado?

2.4. Análisis de datos

El tratamiento de los datos cuantitativos se llevó a cabo a través de SPSS 25.0 donde se realizó un estudio de parámetros descriptivos característicos. Para el análisis de los datos cualitativos se siguieron las fases de reducción, disposición y transformación de los datos, marcadas por Sánchez-Gómez, et al. (2017) y se utilizó el software MAXQDA versión 12.

3. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos agrupados en dos temas que han subyacido y que dan respuesta a los objetivos de la investigación.

3.1. Dinámica de funcionamiento en atención temprana

El profesorado participante opina en su totalidad (92,2%) que la coordinación es necesaria ($M=3.74$, $SD=0.60$) y que es necesario que “*siempre*” se incluya la observación del niño en el aula por parte del profesional del AT (78,7%). Además, los profesionales de los centros educativos consideran que “*siempre*” (66,3%) es necesaria la realización de una reunión conjunta entre familia, educadores y profesionales ($M=3.54$, $SD=0.72$).

Cuando se pregunta por la primera visita del profesional de AT para realizar un seguimiento, un 53,9% indica que no siempre se realiza en el momento adecuado ($M=2.49$, $SD=0.81$). En cuanto a las visitas que se hace desde AT a los centros educativos, un alto porcentaje (61,8%) cambiarían la frecuencia de las visitas ($M=2.90$, $SD=0.87$). Además, un 50,6% señalan que desde AT sólo avisan en ocasiones con antelación ($M=3.24$, $SD=0.84$) y solo un 19,1% de los profesores notan que los profesionales de AT tienen “*siempre*” la información necesaria sobre el niño para hacer su trabajo de forma adecuada ($M=2.78$, $SD=0.78$).

En los servicios de atención temprana indican que las relaciones con los centros fluyen pero que existen limitaciones temporales y barreras administrativas que dificultan el tener una mayor presencia. En las entrevistas subyacen las relaciones de coordinación con los EAP o EOEP más que con el tutor que está en el entorno con el menor. Otra limitación que señalan es la rotación de los orientadores: “*lo que nos encontramos es que cambian a los orientadores muy a menudo de colegio... y a veces pues empiezas a abrir un protocolo con un profesional, y al año siguiente ya no está en este colegio y tienes que volver a empezar de nuevo y te hacen esperar.*”. La rotación de los miembros de los equipos de AT es otro aspecto que dificulta la coordinación y el seguimiento de los casos. En cuanto a la relación entre servicios de atención temprana, exponen que hay mucha coordinación entre ellos, iniciando reuniones al inicio y durante el curso.

Tanto desde AT como desde los centros educativos, se apostaría por una mejora pautando reuniones más frecuentes que proporcionen un contacto más directo al profesional de AT con el tutor del menor. Para ello, indican que sería necesario disponer de más tiempo, por ambas partes.

3.2. Intercambio de información

En los procesos de intercambio de información y conocimiento se ha analizado tanto la utilidad del proceso como su eficiencia.

Sobre el primer aspecto, la mayoría del profesorado (73%) considera que en ocasiones les parece adecuado el intercambio de información que se produce ($M=2.85$, $SD=0.82$) y el 78,7% considera que habitualmente tienen suficiente información sobre el niño ($M=2.75$, $SD=0.79$).

En cuanto a la información solicitada por parte de los educadores a los servicios de AT, un 48,3% señala que “*a veces*” ha solicitado cuestiones a observar, destacando que solamente un 4,5% de los encuestados “*siempre*” han solicitado esa información. Por otro lado, un 36% “*frecuentemente*” recibe devolución de la información solicitada a AT, un 30,3% “*a veces*” y un 30,3% “*siempre*” la recibe.

En cambio, cuando los servicios de AT solicitan información, un 52,8% de los profesores consideran que la información que les han pedido es “*frecuentemente*” adecuada ($M=2.02$, $SD=0.81$) y un 75,3% de los encuestados aportan a la profesional de AT la información que han solicitado ($M=3.72$, $SD=0.52$) y un 33,7% consideran que la información solicitada por los profesionales de AT es “*siempre*” adecuada ($M=3.20$, $SD=0.66$).

Si se analiza la calidad de la información que se proporciona, el profesorado indica en un 64% que la información que les proporcionan es “*a veces*” novedosa y diferente de la que recibe de otros profesionales ($M=2.28$, $SD=0.67$). Además, esta información “*a veces*” (39,3%) les es útil para transmitírsela a la familia ($M=2.89$, $SD=0.90$) y un 68,6% perciben entre “*frecuentemente*” y “*siempre*” que la información aportada desde AT les enriquece a nivel profesional ($M=2.99$, $SD=0.85$), y les ayuda a entender mejor al niño con alguna necesidad educativa especial “*siempre*” y “*frecuentemente*” (42,7% y 39,3%, respectivamente).

Cabe destacar que solamente un 32,6% aplican “*siempre*” las orientaciones que le aportan los profesionales de AT, en cambio, un 50,6% las aplica “*frecuentemente*” ($M=3.16$, $SD=0.69$). Además, un 71,9% considera que habitualmente la información que reciben les da seguridad en su trabajo ($M=2.88$, $SD=0.82$). Siendo así, un 47,2% consideran que “*frecuentemente*” los servicios de AT les aportan información de utilidad sobre la patología o diagnóstico del niño ($M=3.25$, $SD=0.75$) y en un 68,5% el CDIAT les aporta “*siempre*” y “*frecuentemente*” información de utilidad para organizar el día a día y la intervención ($M=2.94$, $SD=0.76$).

Sobre la efectividad en el intercambio de información por parte de los equipos de AT indican que sería interesante poder tener un acceso más directo con el tutor ya que es el que tiene información sobre la participación del menor en las rutinas del aula. Consideran una limitación la gran cantidad de alumnos que están en contacto con un único orientador: *“Los tutores te dan muchísima información y el orientador muchas veces sólo está allí apuntando porque no conoce el caso y, claro, siempre tiene que ser como el puente para acceder al cole o a hablar con la maestra”*. Resaltan la riqueza de recoger la información en el contexto del aula directamente o a través de videos que pueda grabar el propio educador. Por parte de los servicios de AT, indican que se deberían facilitar estrategias para que los profesores y las familias puedan acceder la a información existente.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto a la discusión de resultados del estudio cuantitativo, se ha podido comprobar que los educadores, mayoritariamente, consideran que la coordinación entre ambos servicios es necesaria ya que facilita el trabajo sobre los objetivos y, si la relación es satisfactoria y permanente permitirá que se obtengan mejores resultados.

La información recogida por todos los implicados refleja el momento de reflexión y transformación que se está viviendo en el contexto balear. Los implicados en los servicios de AT y en los servicios educativos son conscientes de los mismos problemas y dificultades, como indica uno de los participantes *“es momento de consolidación, de reflexión, de transformación profesional, de fijar raíces y de identificar metas colectivas. Hasta ahora, había tribus, cada equipo eran una tribu. Ahora hay un modelo y hay unos procesos compartidos”*.

Desde los servicios educativos se valora el trabajo realizado por los equipos de atención temprana. Sienten que los profesionales cuando se acercan al centro educativo cada vez más se *“implican, participan, trabajan directamente con los niños”*. Desde la atención temprana hay *“mucha voluntad por parte de los equipos para entender, valorar y mejorar la educación infantil”*. Se valora el grado de compromiso del profesorado con los alumnos y en especial con los que presentan retos en el desarrollo.

Los datos obtenidos están en consonancia con los recabados en la investigación realizada en Murcia (García-Sánchez et al., 2012), por lo que nos permite ver el proceso de cambio se está produciendo en contextos diversos y que hay sinergias que hacen que las practicas recomendadas por la DEC vayan avanzando en un escenario colaborativo

orientado a mejorar la calidad de vida del menor y de su familia y potenciar el desarrollo del menor en los entornos significativos para él.

REFERENCIAS

- Barton, E. E. y Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Sage. 10.1177/1558689807306132
- Decreto 85/2010, de 25 de junio, por el cual se regula la red pública y concertada de atención temprana en el ámbito de los servicios sociales de las Islas Baleares. Boletín Oficial de las Islas Baleares, núm. 099, 1-13.
- Dempsey, I. y Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 42–52.
- Division for Early Childhood (2014). DEC recommended practices in early intervention /early childhood special education. Recuperado de: <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>
- Dunst, C. J. (2018). *Evidence-informed early childhood intervention performance checklists and practice guides* [Winterberry Press Monograph Series]. Winterberry Press.
- Dunst, C. J. y Trivette, C. M. (2009). Capacity-Building Family-Systems Intervention Practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119–143. 10.1080/10522150802713322
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., y Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 151–164. <https://doi.org/10.1177/10538151000230030501>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., y Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>

- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Fernández-Valero, R., Serrano, A. M., McWilliam, R. A., y Cañadas, M. (2020). Variables predictoras del empoderamiento familiar en prácticas de atención temprana centradas en la familia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 40(3), 128-137.
- García-Grau, P., McWilliam, R. A., Martínez-Rico, G., y Grau-Sevilla, M. D. (2018). Factor structure and internal consistency of a Spanish version of the family quality of life (FaQoL). *Applied Research in Quality of Life*, 13(2), 385-398.
- García-Sánchez, F. A., Sánchez-López, M. C., Escorcía, C. T. y Castellanos, P. (2012). Valoración de la coordinación entre Atención Temprana y Educación Infantil por Educadores de Escuelas Infantiles. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 41, 141-165.
- Gennetian, L., Darling, M., y Aber, J. L. (2016). Behavioral economics and developmental science: A new framework to support early childhood interventions. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 7(2), 2.
- Hajizadeh, N., Stevens, E. R., Applegate, M., Huang, K. Y., Kamboukos, D., Braithwaite, R. S., y Brotman, L. M. (2017). Potential return on investment of a family-centered early childhood intervention: A cost-effectiveness analysis. *BMC Public Health*, 17, 796. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4805-7>
- Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A., y Soler Costa, R. (2020). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103526>
- López-Belmonte, J., Marín-Marín, J., Soler-Costa, R., y Moreno-Guerrero, A. (2020). Arduino Advances in Web of Science. A Scientific Mapping of Literary Production. *IEEE Access*, 8, 128674-128682. <https://doi.org/10.1109/access.2020.300857>
- Pugach, M. C., y Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Love Publishing Company.
- Rice, G. B., & Lenihan, S. (2005). Early intervention in auditory/oral deaf education: Parent and professional perspectives. *The Volta Review*, 105(1), 73.
- Sánchez-Gómez, M. C., Martín Cilleros, M. V., García Peñalvo, F. J., Muñoz Sánchez, J. L., Pinto, Á., Parra, E. y Franco, M. (2017). Análisis de contenido cualitativo:

Estudio de la satisfacción de los usuarios sobre la presentación de un nuevo medicamento en la salud pública. En A. P. Costa, M. C. Sánchez-Gómez y M. V. Martín-Cilleros (Eds.), *La Práctica de la investigación cualitativa: Ejemplificación de Estudios* (pp. 57-92). Ludomedia.

Sheppard, M. E., y Moran, K. K. (2021). The Role of Early Care Providers in Early Intervention and Early Childhood Special Education Systems. *Early Childhood Education Journal*, 1(11). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01225-x>

UNESCO (2015). Investing against Evidence the Global State of Early Childhood Care and Education. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002335/233558E.pdf>

World Health Organization (2012) Early Childhood Development and Disability: A discussion paper. Geneva: World Health Organization. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf