

# 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](http://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](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://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 33.**

**LA MIRADA DEL PROFESORADO ANTE LA ATENCIÓN TEMPRANA EN  
ESPAÑA: ESTUDIO CUALITATIVO**

Mónica Gutiérrez-Ortega, Jessica Zaragoza Tomás, Laura Fuentes De Santiago  
y Roberto Hernández-Soto

**1. INTRODUCCIÓN**

Los primeros años de la infancia son un momento crítico para el desarrollo del menor, más aún cuando hablamos de menores con discapacidad o en riesgo de padecerla o en exclusión social. La calidad de las experiencias que tienen los niños en los diferentes entornos es crucial para su desarrollo, por lo que entornos enriquecidos fomentan un desarrollo (Shonkoff y Phillips, 2000). Por ello, la calidad de los servicios prestados en los entornos en los que participa el niño es de suma importancia.

La evidencia científica actual defiende la necesidad de construir entornos competentes, que promuevan aprendizajes contextualizados y significativos donde el niño pueda desarrollarse en las mejores condiciones para potenciar así las habilidades que ya realiza y, para construir otras nuevas (Perpiñán, 2003; Morales-Murillo et al., 2020). Por ello, los entornos naturales adquieren gran importancia, debido a que ofrecen la posibilidad de generar oportunidades de aprendizaje incidental que permitan la adquisición y práctica de habilidades (Dunst et al., 2014; Dunst et al., 2000).

En este escenario, el centro educativo se configura como un entorno natural, donde el niño interactúa de forma directa con adultos significativos para él y le propicia grandes oportunidades de participación y de relación con sus iguales (García-Grau et al., 2020; Pineda et al., 2018).

Para que un centro educativo sea un entorno positivo para el desarrollo del menor con necesidades educativas especiales, es clave una adecuada coordinación entre los servicios de atención temprana y los servicios educativos. Por una parte, el profesional de atención temprana se convierte en un invitado del aula, que colabora, apoya y respeta el trabajo del profesorado, propiciando un ambiente de aprendizaje que favorezca su desarrollo funcional (García-Sánchez, et al., 2014; Orcajada et al., 2020). Y, por otra parte, el profesorado, puede observar al niño en las rutinas del aula y a partir de ahí determinar sus

capacidades individuales, necesidades y funcionamiento y responder planificando y programando oportunidades de aprendizaje que promuevan la práctica y la adquisición de habilidades (Morales-Murillo et al., 2018; McWilliam, 2010). Como propone la DEC (2014), la finalidad ha de ser trabajar al unísono y de forma coordinada para llegar a atender y solventar todas aquellas preocupaciones que surgen al profesorado en el día a día.

Esta coordinación es necesaria ya que como señala Dunst y Bruder (2014) hay una gran variabilidad en los conocimientos, habilidades y competencias de los profesionales de educación infantil para fomentar entornos inclusivos y de calidad. La coordinación facilitará el que se puedan realizar adaptaciones individualizadas (Bruns y Mogharreban, 2008) y que el intercambio de conocimientos para implementar prácticas basadas en la evidencia (Odom y Bailey, 2001) sea una realidad.

El presente estudio pretende descubrir cómo percibe el profesorado de educación infantil a los servicios de Atención Temprana (AT), sus métodos o enfoques de trabajo y sobre los procesos de coordinación entre ambos servicios.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Diseño**

Se ha realizado un estudio cualitativo basado en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1997). La generación de datos se inició con preguntas abiertas, de modo que los códigos, los temas y la teoría puedan identificarse de forma inductiva. Los códigos y los temas, según han ido emergiendo, se han relacionado con los hallazgos anteriores, para poder identificar las similitudes, las diferencias y patrones que subyacen a los datos.

### **2.2. Selección de los participantes**

Los participantes fueron reclutados por mail entre marzo y mayo de 2021. Se incluyó profesorado con perfiles diversos, tanto en su formación como en años de experiencia docente o tipología de centro de origen (público o privado). Una vez alcanzada la saturación de datos no se invitó a participar a nuevos participantes.

Para la realización de este estudio se ha contado con 15 participantes, de los cuales catorce eran mujeres. La edad mayoritaria de la muestra está comprendida entre los 25 y los 30 años, realizando su acción docente en centros públicos y privados, de dos comunidades autónomas de España (Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana). Cabe destacar, que las participantes se encuentran trabajando en centros ordinarios.

### **2.3. Recogida de datos**

Los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas. Este método es adecuado para generar datos de gran potencia, ya que se pueden formular preguntas abiertas y se pueden solicitar respuestas más detalladas en un entorno en el que los participantes se sientan cómodos (Mason, 2002).

Todos los entrevistados recibieron previamente información sobre el proceso de la investigación y ofrecieron su consentimiento informado. Se creó una guía temática con preguntas abiertas que se perfeccionó entre las entrevistas para obtener más información sobre los temas importantes que habían surgido (Bogdan y Biklen, 2007). Las conversaciones comenzaron con preguntas generales sobre que entendían por atención temprana, los roles y los enfoques de las prácticas. Posteriormente, se centraron en cómo se percibía la coordinación entre los servicios de Atención temprana y el centro educativo y cómo se habían vivido los procesos de interacción con los especialistas de Atención Temprana. Las entrevistas fueron realizadas por dos investigadores del estudio, se grabaron en audio y se transcribieron textualmente.

### **2.4. Análisis de datos**

Tras la realización de las transcripciones se llevó a cabo la codificación de las mismas con el fin de analizar los datos de manera objetiva. Se siguieron las fases de reducción, disposición y transformación de los datos, marcadas por Sánchez-Gómez, et al. (2017). Para ello, software de análisis cualitativo MAXQDA versión 12. El análisis de los datos fue realizado por el primer autor, y los códigos y temas se discutieron con otros dos investigadores para comprobar si los códigos se asignaban correctamente a las citas de las transcripciones. Durante el análisis, los códigos se agruparon en temas. Cuando no se generaron nuevos códigos, se asumió que se había alcanzado un grado suficiente de saturación de datos.

## **3. RESULTADOS**

De los datos analizados emergieron dos temas principales: (a) la conceptualización de la Atención Temprana y (b) la Interacción con Atención Temprana. Asimismo, se identificaron dieciséis códigos.

### **3.1. Conceptualización de la Atención Temprana**

En relación con la primera de las cuestiones que se plantean en este estudio, el conocimiento de Atención Temprana por parte de las profesionales de la educación, los participantes definen la Atención Temprana desde diversas perspectivas, atendiendo principalmente al desarrollo motor, lingüístico y emocional. Siempre centrándose en los retos y limitaciones que presenta el menor.

Destaca la perspectiva clínica mayoritaria sobre la Atención Temprana estando sus propuestas de definición alejadas de los presupuestos centrados en la familia y contextos naturales que propone la DEC. Se asume que los profesionales de Atención Temprana llevan a cabo sesiones individuales con el niño, dando pautas a reproducir por la familia o el profesorado.

Además, de forma mayoritaria se considera que una de las principales funciones de estos profesionales es diagnosticar las dificultades que puedan presentar los menores. En su mayoría entienden la Atención Temprana como una *solución* ante un déficit o problema, por lo que consideran importante la labor de dichos profesionales considerándolos expertos. Llegando a comentar que cuando los niños vienen con un informe de dicho servicio es más fácil “ayudarles en su desarrollo”.

La mayoría de los participantes ubica las edades de los niños susceptibles de recibir Atención Temprana entre los 0 y 6 años o “durante los primeros años del desarrollo”, aunque manifiestan dudas al respecto.

Se ha querido conocer desde un punto de vista exploratorio el conocimiento que tiene el profesorado sobre aspectos clave para la Atención Temprana desde un enfoque asociado a las prácticas recomendadas. Cuando se les pregunta sobre las Prácticas Centradas en la Familia, la gran mayoría del profesorado desconoce en qué consiste. Tras observar su desconocimiento, se les pide que reflexionen acerca de en qué puede consistir, alguna de las participantes hace referencia a un cambio relevante en el papel de la familia respecto a la intervención en Atención Temprana, destacando la toma de decisiones y el aporte de información sobre sus hijos. En la mayoría de los casos indican que no tienen conocimiento de centros que promuevan las prácticas recomendadas de la DEC.

Del mismo modo, la mayoría del profesorado desconoce qué es una Atención Temprana en los entornos naturales, relacionándola en algunos casos con una intervención con animales o elementos de la naturaleza. Únicamente cuatro profesionales abordan un acercamiento al término, refiriéndose al cambio de escenario de la intervención, de un centro clínico al entorno cercano del niño donde se desenvuelve como el colegio, su casa y, otros entornos del día a día de los niños.

Cuando se explora el tema sobre el conocimiento de herramientas funcionales del desarrollo y de la calidad de vida del niño y de la familia, la mayoría de las entrevistadas no tienen conocimiento acerca de ellas.

Para finalizar, algunos participantes remarcan la falta de información y conocimiento por parte de la sociedad respecto a la Atención Temprana, alegando que, desafortunadamente, es un campo desconocido.

### **3.2. Percepción de la interacción con los servicios de Atención Temprana**

Se ha pretendido conocer cómo es la interacción, actualmente, del profesorado con los servicios de Atención Temprana. Seis de los participantes negaron haber tenido contacto con dichos servicios en toda su trayectoria profesional y dos, escaso contacto. El resto de las participantes afirman haber tenido un contacto más directo y prolongado en el tiempo. En diversas ocasiones se menciona que el alumno con necesidades especiales ya venía diagnosticado antes de su escolaridad.

Es de destacar que algunas participantes confunden el contacto con Atención Temprana con la relación con el equipo profesional del centro (especialistas de PT, AL y orientadora). Cuando el contacto se produce verdaderamente con un servicio de Atención Temprana, especifican que esa coordinación e intercambio de información se hace por medio del equipo de orientación del centro.

Al preguntar sobre la importancia de la interacción y coordinación entre la escuela y los servicios de Atención Temprana, las respuestas fueron unánimes: es fundamental. Revelan que esta interacción y coordinación posibilitará que tanto el profesorado como el profesional de Atención Temprana conozcan los aspectos trabajados con el niño, disponiendo de toda la información necesaria para ayudar al desarrollo positivo del niño y siguiendo una misma línea metodológica.

Cuando se pregunta a las entrevistadas por qué creen que no existe esa interacción o es insuficiente, manifiestan la falta de tiempo o recursos, problemas económicos de la familia y el cambio de profesorado por sustituciones o interinidades.

A modo de resumen, se presenta una nube de palabras con las entrevistas realizadas y en ellas se puede ver la frecuencia de las palabras expresadas por los entrevistados y que resumen lo expuesto en los resultados.

### **Figura 1**

*Frecuencia de palabras con mayor frecuencia.*





#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los últimos años, en España, se ha podido ver una evolución creciente en la investigación de la Atención Temprana, desde la implementación de Prácticas Recomendadas (DEC, 2014) y más específicamente en Prácticas Centradas en la Familia (Escorcía-Mora et al., 2018; Escorcía-Mora y Rodríguez-García, 2019; García-Sánchez et al., 2018) lo cual ha conllevado a que muchos servicios de Atención Temprana consideren los entornos naturales de los niños como contextos clave de aprendizaje (CERMI, 2017).

El acercamiento de la Atención Temprana a los centros educativos está haciendo que cada vez los profesores sean más conscientes del trabajo realizado en dichos servicios, pero aún así distan mucho de ser un mundo conocido por el profesorado de la etapa de educación infantil. Aunque se ha visto que la coordinación entre todos los agentes implicados en la vida del niño es imprescindible (McWilliam, 2010), se ha manifestado una falta de interacción entre el personal docente y los profesionales de Atención Temprana.

Uno de los aspectos que más llama la atención es que, a pesar del proceso de transformación que ha experimentado la Atención Temprana en España durante los últimos años, el profesorado participante en el estudio concibe la Atención Temprana desde un punto de vista clínico, desconociendo las prácticas centradas en la familia y en

los entornos naturales. Aspecto que Sánchez et al. (2018) señalaron ya como una carencia de formación en este ámbito en los propios profesionales de Atención Temprana.

En sintonía con las aportaciones de McWilliam (2010), un aspecto relevante de los resultados obtenidos es que todas las maestras concuerdan en la necesidad de que los agentes implicados en la vida del niño, incluido el profesional de Atención Temprana, se encuentren en coordinación para prestar servicios complementarios que apoyen a la calidad de vida del niño y de su familia. A pesar de la importancia otorgada a la coordinación se ha visto que habría que realizar un mayor esfuerzo para que la presencia en el entorno educativo y la coordinación entre profesionales sea una realidad. Los profesionales asocian esta carencia principalmente a problemas de organización y a falta de información.

Se debe considerar que el estudio realizado presenta limitaciones con respecto a la generalización debido a la muestra seleccionada. Sin embargo, los hallazgos ayudan a extraer claves para conocer mejor una situación que se está dando entre dos contextos que deben avanzar de la mano para alcanzar los objetivos comunes que persiguen.

### REFERENCIAS

- Bogdan, R.C. y Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Pearson.
- Bruns, D. A. y Mogharreban, C. C. (2008). Working with young children with disabilities: Perceptions, skills, and training needs of Head Start teachers. *NHSA DIALOG*, 11, 54–66. <https://doi.org/10.1080/15240750701831958>.
- CERMI (2017). Documento político del CERMI Estatal sobre Atención Temprana. Por el derecho primordial de la infancia a la salud y a su pleno desarrollo. Colección Inclusión y Diversidad, 20. Editorial Cinca.
- Division for Early Childhood (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. Available from <http://www.decspec.org/recommendedpractices>
- Dunst, C. J. y Bruder, M. B. (2014). Preservice professional preparation and teachers' self-efficacy appraisals of natural environment and inclusion practices. *Teacher Education and Special Education*, 37, 121–132. <https://doi.org/10.1177/0888406413505873>

- Dunst, C. J., Bruder, M. B., y Espe-Sherwindt, M. (2014). Family Capacity-Building in Early Childhood Intervention: Do Context and Setting Matter? *School Community Journal*, 24(1), 37-48. 10.12973/eu-jer.8.2.513
- 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>
- Escocia Mora, C.T., García Sánchez, F.A., Sánchez López, M.C., Orcajada, N., y Hernández Pérez, E. (2018). Prácticas de Atención Temprana en el Sureste de España: Perspectiva de Profesionales y Familias. *Annals of psychology*, 34 (3), 500-509. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.311221>
- Escorcía Mora, C. T., y Rodríguez García, L. (2019). *Prácticas de Atención Temprana Centradas en la Familia y en Entornos Naturales*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Sánchez, F. A., Rubio Gómez, N., Orcajada Sánchez, N., Escorcía Mora, C. T., y Cañadas Pérez, M. (2018). Necesidades de formación en prácticas centradas en la familia en profesionales de atención temprana españoles. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(2), 39-55. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.59913>
- García-Grau, P., Fernández-Valero, R., y Morales-Murillo, C.P. (December 4th 2020). *Interpersonal Relationships in Early Childhood* [Online First], IntechOpen, DOI: 10.5772/intechopen.94859. Available from: <https://www.intechopen.com/online-first/interpersonal-relationships-in-early-childhood>
- García-Sánchez, F. A., Escorcía, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., y Hernández-Pérez, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo cero*, 45(3), 6-27.
- Mason, J. (2002). Qualitative interviewing. En Mason J., (ed.) *Qualitative researching*. SAGE Publications. 62–83.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Strategies for supporting young children with disabilities*. MD: Brookes Publishing.
- Morales Murillo, C. P., McWilliam, R. A., Grau Sevilla, M. D., y García Grau, P. (2018). Internal Consistency and Factor Structure of the 3M Preschool Routines Functioning Scale. *Infants and Young Children*, 31(3), 246-257. 10.1097/IYC.000000000000117

- Morales-Murillo, C. P., Grau-Sevilla, M. D., McWilliam, R. A., & García-Grau, P. (2020). Quality of the early childhood education environment and interactions, and their relationship with time dedicated to free play (Calidad del entorno y de las interacciones en educación infantil y su relación con el tiempo dedicado al juego libre). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 395-442.
- Odom, S. L., y Bailey, D. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. En M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253–276). Brookes.
- Orcajada Sánchez, N., Ortuño Cano, E., Quesada Asensio, A., y García Sánchez, F. A. (2020, February). La escuela Infantil. Entorno favorecedor del desarrollo del niño. In *Congreso Internacional de Investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria*.
- Perpiñán, S. (2003). Generando entornos competentes. *Revista de Atención Temprana*, 4, 11-17.
- Pineda Jiménez, C., López Medellín, X., Wehncke, E. V., y Maldonado Almanza, B. (2018). Construir sociedades comprometidas con el entorno natural: educación ambiental en niños del sur de Morelos, México. *Región y sociedad*, 30(72).
- 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.
- Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighbourhoods. The science of early childhood development*. Academic Press.
- Strauss, A., y Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.