



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

FORMACIÓN INICIAL
DE LOS MAESTROS/AS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN
ATENCIÓN TEMPRANA

Trabajo fin de grado presentado por:	Carmen María Álvarez Martínez
Titulación:	Grado en Maestro de Educación Primaria
Línea de investigación:	Propuesta de intervención
Director/a:	Macarena Serrano Sobrino

Murcia
11/05/14
Firmado por: Carmen María Álvarez Martínez

CATEGORÍA TESAURO: Preparación y empleo de profesores

RESUMEN

Desde las Neurociencias se destaca la importancia de los primeros años de desarrollo en la configuración definitiva del sistema nervioso del ser humano. Por ello, se hace requisito indispensable la detección precoz y el tratamiento de cualquier alteración del desarrollo en los niños/as. Los maestros/as atienden a la primera infancia y su formación debe capacitarlos/as para dar una respuesta ajustada a las diversas necesidades educativas del alumnado, logrando así el desarrollo integral de los/las menores. De modo que, en este estudio se pretende conocer si los maestros/as de primer ciclo de Educación Primaria recibieron conocimientos de atención temprana en su formación inicial, mediante el pase de un cuestionario de opinión ad hoc. Los resultados obtenidos permiten señalar que en su etapa universitaria el grupo de maestros/as encuestados/as no recibió la formación suficiente en materia de atención temprana para actuar adecuadamente ante el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, demandando dicha formación.

Palabras clave: formación, maestros/as, atención temprana, necesidades específicas de apoyo educativo, Educación Primaria.

ÍNDICE

1. Introducción	6
1.1. Justificación	6
1.1.1. Justificación social	6
1.1.2. Justificación legal	6
1.1.3. Justificación científica y académica	7
1.2. Objetivos	8
2. Marco teórico	9
2.1. Atención a la diversidad	9
2.2. Atención temprana	10
2.2.1. Definición de atención temprana	10
2.2.2. Funciones y principios de la atención temprana .	11
2.3. Colectivos de niños/as susceptibles de atención temprana	12
2.4. Niveles de prevención de atención temprana	13
2.5. Principales ámbitos de actuación: equipos de orientación educativa y psicopedagógica y centros de atención temprana .	13
2.6. Papel del maestro/a-tutor/a de Educación Primaria en la detección e intervención ante alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo	14
2.7. Formación del maestro/a de Educación Primaria sobre las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado	15
2.8. Coordinación del maestro/a-tutor/a con otros agentes educativos	17
3. Marco empírico	18
3.1. Introducción	18
3.2. Diseño del estudio	19
3.3. Población y muestra	19
3.4. Instrumento de recogida de información	23
3.5. Proceso de recogida de información	24
3.6. Análisis de datos	25
4. Resultados y discusión	25
4.1. Resultados	25
4.2. Discusión de los resultados	33

5. Conclusiones	35
5.1. Limitaciones del estudio	36
5.2. Prospectiva para futuras investigaciones	36
6. Bibliografía	37
7. Anexo: Cuestionario de evaluación de conocimientos sobre atención temprana y formación específica para atender a la diversidad en maestros de primer ciclo de Educación Primaria	42

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Coeficiente Alfa de Cronbach	24
Tabla 2. Estructura del cuestionario	24

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Género	20
Figura 2. Edad	21
Figura 3. Años de experiencia profesional	21
Figura 4. Cursos en los que trabajan	22
Figura 5. Modalidad de los centros educativos de los/las participantes	22
Figura 6. Dónde han adquirido sus conocimientos sobre AT	26
Figura 7. Formación en la titulación de magisterio o grado para atender a los ACNEAE	27
Figura 8.- Si saben identificar de manera precoz alteraciones del desarrollo	27
Figura 9. Capacidad para identificar al ACNEAE	28
Figura 10. Capacidad para optimizar el desarrollo del ACNEAE	28
Figura 11. Capacidad para integrar de manera total a los ACNEAE en la dinámica del aula	29
Figura 12. Competencias para atender a la diversidad	29
Figura 13. Conocimiento sobre asociaciones o centros de AT donde derivar al ACNEAE	30
Figura 14. Percepción sobre el apoyo/guía de los equipos de AT	30
Figura 15. Coordinación que existe entre los maestros/as de Educación Primaria y los equipos de AT	31
Figura 16. Importancia de la familia en la educación y el progreso del ACNEAE	31
Figura 17. Coordinación familia-centro	32
Figura 18. Necesidad de una mayor formación universitaria en AT	32

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

1.1.1. Justificación social

La continua incidencia y prevalencia de las necesidades específicas de apoyo educativo ponen de relieve los problemas que afectan a la calidad de los recursos, ya que muchos no llegan a toda la población infantil que lo necesita y, otras veces, las intervenciones no se reciben de manera precoz. De modo que, tal y como señala la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2010), gran parte de las necesidades sociales en el campo de la infancia no están siendo cubiertas. En este sentido, la calidad de la atención va a depender en gran medida de la formación de los profesionales que trabajan con los niños/as.

1.1.2. Justificación legal

En el S. XX, tras las guerras mundiales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) vino a reclamar la paz y a considerar a todas las personas como sujetos de derecho. Posteriormente, la Declaración de Derechos del Niño (1959) destacó las especiales características y necesidades de la infancia. Con respecto a nuestro país, el Estado asumió la necesidad de impulsar actuaciones como el desarrollo normativo del ámbito educativo para atender e integrar a los niños/as con necesidades específicas de apoyo educativo.

En concreto, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación –LOE- en los artículos 71.1 y 71.3 señala que serán las Administraciones educativas las encargadas de proporcionar los medios necesarios para el desarrollo integral del alumnado y los procedimientos y recursos precisos para identificar las necesidades educativas específicas que pudieran tener.

A continuación, en el artículo 72 de esta misma Ley Orgánica, se indica que los centros educativos estarán organizados y llevarán a cabo las adaptaciones y

diversificaciones curriculares necesarias para que todo el alumnado consiga los fines propuestos.

Asimismo, en el artículo 81.1 de la LOE se establece que es deber de las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria, donde todo el alumnado que esté en condiciones de desigualdad pueda acceder a la educación básica y progresar en niveles posteriores.

En opinión de Ponte (2003), es necesario crear un marco básico que asegure que la calidad de los centros de atención temprana (AT) sea la misma en todo el territorio español, independientemente de los recursos que posea esa zona.

En definitiva, concluir que es un deber del Estado y de los respectivos gobiernos autonómicos velar por la protección de la infancia en general, y de los niños/as con necesidades específicas de apoyo educativo en particular. Además, la comunidad educativa también debe dar respuesta a la diversidad del alumnado, a través de profesionales formados/as al efecto. Así, todos/as los niños/as recibirán la misma educación, sin distinciones, logrando, de este modo, una verdadera integración.

1.1.3. Justificación científica y académica

Actualmente, numerosos estudios de investigación están desvalorizando los resultados de los programas de intervención en la infancia (Buysse & Wesley, 2006; Groark, 2007; Guralnick, 2004). Así, se empieza a preguntar qué aspectos cualitativos de las intervenciones llevan a la adecuación y al éxito del programa (Feldman, 2004) y en qué medida los resultados de estas investigaciones han de condicionar el desarrollo profesional (Buysse & Wesley, 2006). Sin duda, lo que va a mejorar la calidad de las intervenciones y de los programas es la formación de sus profesionales (McMullen & Alat, 2002; Pretis, 2006).

Más concretamente, en nuestro país, la cuestión de la formación está siendo objeto de análisis, ya que se evidencian ciertas carencias formativas en algunas titulaciones que llevan a una mala práctica durante el ejercicio profesional (Arizcun, Gútiez & Ruiz, 2004).

1.2. OBJETIVOS

Anteriormente, AT tenía fines meramente rehabilitadores, es decir, se ofertaba únicamente a aquellos niños/as que tenían alguna deficiencia o discapacidad. Sin embargo, en la actualidad, debido a la importancia de los primeros años de desarrollo en la configuración definitiva del sistema nervioso del ser humano, la AT se dirige más a prevenir y a estimular. Debido a que todo lo que sucede en la infancia determina las etapas posteriores, el ámbito de trabajo de la atención temprana está cobrando cada vez mayor relevancia social y académica.

Esta necesidad de prevenir y detectar de manera precoz las alteraciones en el desarrollo infantil, unida a la búsqueda de mejoras en la calidad de los recursos, conlleva un replanteamiento de las medidas que se han venido desarrollando, así como la naturaleza del conocimiento y praxis de cada una de las disciplinas que estudia y atiende al niño/a. La coordinación, la interdisciplinariedad, el trabajo con las familias, el avance de los planteamientos científicos y las nuevas exigencias sociales son temas que exigen un cambio en nuestro contexto académico y formativo, con el fin de adaptarlo a los nuevos planteamientos científicos y a las necesidades sociales. De este modo, la AT debe ser una exigencia profesional y una responsabilidad política. En este contexto, mejorar la formación de los/las profesionales que trabajan con niños/as se convierte en una medida necesaria para abordar las necesidades del niño/a y las de su familia, además de su derecho a recibir todo aquello que le ayude en su desarrollo.

De acuerdo con Aranda (2008), en la actualidad la AT se sitúa en el ámbito de la escuela. Todos los niños necesitan de AT, cada uno conforme a sus características personales y a sus peculiaridades. De ahí que se incluya la llamada AT como un requisito esencial en la formación del maestro/a, para que este/a pueda dar una respuesta adecuada a la educación de los niños/as, con y sin necesidades específicas de apoyo educativo, con la finalidad de mejorar su desarrollo y alcanzar su integración tanto en la sociedad como en la escuela. Así pues, se hace necesario revisar y replantear la formación de los maestros/as, en este caso, de la etapa de Educación Primaria, para averiguar si reciben en su formación inicial y continua conocimientos en AT y si dicha formación es suficiente para poder atender a la diversidad del alumnado. De manera que, el objetivo general de este trabajo es *constatar si los maestros/as de Educación Primaria*

poseen la formación inicial necesaria en AT para el correcto desarrollo de su labor profesional. Tratando de dar respuesta a este objetivo general a través de los siguientes objetivos específicos:

- Revisar algunas de las funciones y principios de la AT.
- Detectar al alumnado con necesidades de AT.
- Describir los distintos niveles preventivos de la AT.
- Identificar los órganos encargados de ejercer la AT, destacando la labor del maestro/a-tutor/a.
- Conocer la formación inicial en AT que tiene un grupo de maestros/as de Educación Primaria de la Región de Murcia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Según Silva (2007), la atención a la diversidad está asociada a las necesidades específicas de apoyo educativo y surge ante la necesidad de ofrecer una respuesta adecuada a aquellos niños/as que por diversas razones (físicas, psíquicas, sensoriales o sociales) no son capaces de seguir el ritmo habitual de la clase.

Atender a la diversidad implica adaptar la organización del centro y del aula a las características y a las necesidades específicas de apoyo educativo de los/las estudiantes. Los recursos didácticos y los materiales se deben proporcionar de manera similar y la educación debe llegar a todo el alumnado, con sus diferentes intereses, motivaciones, aspiraciones, necesidades, ritmos de aprendizaje y situaciones personales. El maestro/a ha de dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado, consiguiendo así una educación de calidad, especialmente en las primeras etapas de desarrollo del niño/a, donde se asientan las bases del futuro adulto.

En un centro educativo podemos encontrar alumnos/as con integración tardía en el sistema educativo español, con situaciones familiares y personales difíciles que pueden repercutir de forma negativa en su proceso de aprendizaje; con necesidades educativas

especiales derivadas de discapacidades o trastornos graves de conducta, con altas capacidades intelectuales o con dificultades específicas de aprendizaje (problemas en la lectoescritura, falta de atención...). El maestro/a debe ser flexible y proporcionar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado, logrando así una verdadera atención a la diversidad. Cada alumno/a es diferente y requiere de una atención distinta para alcanzar el mismo nivel de aprendizaje. Por ello, en algunos casos, el aprendizaje del niño/a precisa de adaptaciones curriculares, que pueden ser:

- Adaptaciones curriculares individuales no significativas: se refieren a la modificación de elementos no prescriptivos del currículo, tales como la metodología, la agrupación del alumnado, dar más importancia o más tiempo a unos determinados objetivos o contenidos sin dejar de trabajar el resto, secuenciarlos, etc.
- Adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS): afectan a elementos prescriptivos del currículo, tales como los objetivos y los contenidos, que pueden ser modificados, suprimidos o completados.

En la actualidad, se apuesta por la inclusión escolar, pero aún no se han alcanzado las condiciones deseadas y nos queda mucho por avanzar.

2.2. ATENCIÓN TEMPRANA

2.2.1. Definición de atención temprana

Los primeros años de vida constituyen un periodo crítico donde se adquieren las habilidades cognitivas, perceptivas, lingüísticas, motrices y sociales que supondrán el crecimiento y la maduración del niño/a. La plasticidad neuronal de estos primeros años de vida debe ser aprovechada, y no privar al niño/a de los estímulos que le ofrece el ambiente, con el fin de no comprometer su desarrollo psicoevolutivo. La AT propicia beneficios significativos en el rendimiento intelectual y en la evolución del lenguaje, la motricidad y las destrezas académicas y sociales (Milla y Mulas 2005).

El Grupo de AT en el Libro Blanco (2000) define esta como:

“El conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar” (p. 13).

Además, indica que su principal objetivo es que los niños/as con trastornos en su desarrollo o con riesgo de padecerlos reciban todo aquello que pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, logrando su autonomía y su plena integración en el medio familiar, escolar y social.

Partiendo de ello, podemos afirmar que es indispensable intervenir en edades tempranas para desarrollar al máximo las capacidades del niño/a con necesidades específicas de apoyo educativo, aprovechando la plasticidad cerebral de los primeros años de vida, y compensando así su desarrollo. Con estas intervenciones se ofrece al niño/a atención psicopedagógica, estimulación, fisioterapia, logopedia..., además de apoyo a la familia.

2.2.2. Funciones y principios de la atención temprana

La escuela debe considerar las diferencias individuales, concibiéndolas no como una dificultad sino como un modo de enriquecimiento educativo, adaptándose a ellas. Así pues, la Escuela y la AT comparten las siguientes funciones y principios (Clemente, 2011):

- Función preventiva y compensatoria, consiste en prevenir y equilibrar las consecuencias negativas derivadas de deficiencias o discapacidades y de entornos socio-culturales de riesgo.
- Función educativa, supone estimular intencionalmente y de forma organizada, los procesos de maduración del niño/a, sin forzar su desarrollo natural.
- Función integradora, donde se hace palpable la atención a la diversidad.

- Principio de actividad, concede al niño/a un papel activo y protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Principio del juego, el cual puede ser utilizado para conectar los intereses del niño/a con los objetivos planteados por el/la profesional, por tanto, debe estar presente.
- Principio de interés: implica partir de los intereses del niño/a para que toda acción educativa sea significativa.
- Principio de globalización, consiste en atender de forma global todas las necesidades, dimensiones y vertientes del desarrollo del niño/a.
- Principio de integración, relacionado con el reconocimiento de las diferencias individuales y la igualdad de derechos y deberes.

2.3. COLECTIVOS DE NIÑOS/AS SUSCEPTIBLES DE ATENCIÓN TEMPRANA

La AT se aborda desde los ámbitos de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales y se dirige a toda la población infantil, en el sentido de detectar de forma precoz aquellos factores que negativamente incidan en el desarrollo del niño/a y poder intervenir para minimizar sus efectos.

Guralnick (1989) distingue los siguientes casos de niños/as susceptibles de recibir AT:

- Niños/as en situación de riesgo ambiental, que viven en condiciones sociales desfavorables, con falta de cuidados o de interacciones por parte de sus familias, recibiendo abusos o maltratos... que pueden alterar su proceso madurativo.
- Niños/as en situación de riesgo biológico, con bajo peso o anoxia al nacer, o prematuridad.
- Niños/as con dificultades o desviaciones en su desarrollo cognitivo, motor o sensorial ya diagnosticadas

2.4. NIVELES PREVENTIVOS DE ATENCIÓN TEMPRANA

La AT comprende tres niveles preventivos de actuación, que se presentan a continuación (Belda, 2000; Grupo de Atención Temprana (2000):

1. La población infantil en general, llevando a cabo acciones de prevención de posibles trastornos en el desarrollo -Prevención primaria-.
2. Los niños/as en situación de riesgo por estar expuestos/as a factores que pueden provocar alteraciones en su desarrollo -Prevención secundaria-.
3. Los niños/as con alteraciones en su desarrollo -Prevención terciaria o asistencial-.

Tanto la educación como la AT buscan aprovechar al máximo todas las oportunidades, posibilidades y potencialidades de desarrollo del niño/a, en todos los ámbitos de su vida: intelectual, físico, afectivo y social.

En base a todo lo expuesto anteriormente, los maestros/as deben coordinarse con los equipos de AT, que los/las orientarán para lograr la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Las escuelas deben contar con los recursos personales y materiales necesarios para llevar a cabo una atención educativa de calidad.

También es necesario destacar que tanto los maestros/as como los equipos de AT deben tomar en consideración el papel tan importante que ejerce la familia y establecer una relación cercana y cordial con ella, para conocer mejor al niño/a y promover su integración en el aula.

2.5. PRINCIPALES ÁMBITOS DE ACTUACIÓN: EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA Y CENTROS DE ATENCIÓN TEMPRANA

Comenzando con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, señalar que estos pueden ser de sector o Gabinetes Psicopedagógicos Municipales, dependiendo si pertenecen a la Consejería de Educación o al Ayuntamiento. No obstante, en ambos casos se trata de equipos multidisciplinares formados por orientadores/as, trabajadores/as sociales, maestros/as de Educación Especial de la Especialidad de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje..., según las necesidades del sector o localidad,

que se ocupan y responsabilizan de la orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria y colaboran con los servicios de orientación de los centros de Educación Especial y de Educación Secundaria. Entre sus funciones se encuentra la de detectar al inicio de la escolarización las condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y su adaptación al ámbito escolar.

Y en relación a los Centros de AT, indicar que también son centros multidisciplinarios, que cuentan con distintos especialistas en el desarrollo infantil, variaciones y desviaciones patológicas. Las funciones principales de estos centros son:

- Detección precoz y diagnóstico de los trastornos en el desarrollo.
- Inicio de la intervención terapéutica.
- Apoyo y asesoramiento a las familias.

No obstante, también existen distintos equipos o entidades educativas que se encargan de atender al alumnado con alteraciones específicas, y que pueden prestar ayuda a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y a los Centros de AT.

2.6. PAPEL DEL MAESTRO/A-TUTOR/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE ALUMNOS/AS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

El maestro/a de Educación Primaria en su papel de tutor/a y en respuesta a la atención a la diversidad debe planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más individualizado posible, que le permita atender a todo el alumnado conforme a sus características y particularidades. Esto le permitirá aportar soluciones ante las dificultades que presente el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, el papel del maestro/a-tutor/a de Educación Primaria frente a las necesidades específicas de apoyo educativo implica (Jiménez, 1986; RD 82/1996, art. 46):

- Prevención, ya que, algunas dificultades de aprendizaje se deben a *dispedagogías* del/la docente. Esto es especialmente común en los primeros niveles educativos, donde se trabaja por ejemplo la lectoescritura, que es un proceso complejo que requiere de profesionales capacitados/as en este procedimiento (concepto de

maduración, condiciones necesarias para que se dé la lectoescritura...). Además, también es recomendable introducir en estos primeros niveles educativos actividades que prevengan la aparición de dislalias, discalculias, disortografías, dislexias....

- Detección precoz, intervención y respuesta ante el surgimiento de necesidades específicas de apoyo educativo, a través de refuerzos, del uso de diferentes modelos organizativos y metodológicos o mediante adaptaciones curriculares.
- Asesoramiento de los especialistas correspondientes cuando sea necesario (psicopedagogos, profesorado especialista en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje, etc.).
- Seguimiento de la evolución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2.7. FORMACIÓN DEL MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DEL ALUMNADO

El movimiento educativo a favor de la atención a la diversidad nos lleva a considerar de gran relevancia la formación del maestro/a como respuesta. La LOE, en el artículo 72.4, señala que las Administraciones educativas impulsarán la formación del equipo docente y del resto de profesionales para el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Al mismo tiempo, en los artículos 102.1 y 102.2, indica que la formación permanente supone una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los centros, y un derecho y una obligación del profesorado. Además, los programas de formación permanente deben contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y didácticas, así como todos aquellos aspectos de organización, coordinación, orientación, tutoría y atención a la diversidad que mejoren la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

Podemos mejorar los programas escolares, los espacios, los recursos, la participación de las familias, pero al final quienes se han de encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños/as son los maestros/as encargados de su educación. Por ello, su formación es un factor clave. En este sentido, las universidades asumen un gran

compromiso, ya que de la cualificación de los maestros dependerá, en gran medida, la calidad de la atención educativa que se brinde a los niños.

Como afirma Ruiz (2009), no tiene sentido plantearse la formación del maestro/a si no es con el objetivo de mejorar la calidad de la educación de sus alumnos/as. Ahí reside la diferencia entre buenos y malos programas de formación. Los dos ofrecen un título y acreditan para trabajar como maestro/a en el mercado laboral, pero sólo los programas de calidad consiguen lograr que el ejercicio profesional del maestro/a sea eficaz para el desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Un maestro/a debe estar preparado/a para atender a todos los niños/as, incluidos aquellos/as que requieren de una atención especial. Pero, para que la atención a la diversidad sea factible, temas como los signos de alarma, los factores de riesgo, el trabajo con las familias, el trabajo en equipo, el desarrollo neurobiológico, la detección e intervención en alteraciones del desarrollo... deberían estar explicitados dentro de los programas de formación del maestro/a de Educación Primaria.

Por otra parte, las propuestas del programa “lifelong learning” no consideran la formación como un proceso puntual que se lleva a cabo durante los estudios universitarios, sino como un recorrido continuo y progresivo que se desarrolla durante toda nuestra vida. La formación, desde este planteamiento, supone un esfuerzo continuado a lo largo de toda nuestra trayectoria profesional para mejorar nuestras competencias. Comienza con un periodo de formación inicial que se da en la universidad, donde se adquieren los conocimientos teóricos y prácticos de nuestra profesión y donde aprendemos las herramientas que nos servirán para continuar aprendiendo y mejorando. Este proceso se continúa mediante la motivación, la constancia y el esfuerzo permanente por seguir aprendiendo.

Ainscow et al. (2001) entiende la formación como parte de la dinámica educativa de los centros, no como acciones puntuales de formación permanente. Para que esta dinámica sea verdaderamente formativa debe haber espacio para la formulación de preguntas y procesos de reflexión sobre la práctica, basados en la coordinación y la participación de todos los implicados.

En definitiva, la formación es el gran recurso para la mejora de las prácticas profesionales. Las cosas no mejoran sin más, por un simple acto de voluntad de los profesionales, pues significaría que si antes no trabajaban mejor era porque no querían. Lo normal es que los docentes lo hagamos lo mejor que sabemos. Y si no damos más de nosotros mismos es porque no sabemos hacerlo. Por ello, si se quiere innovar o mejorar lo que ya se viene haciendo, es imprescindible que recibamos formación que nos prepare para ello.

Por lo tanto, según Albertín & Zufiaurre (2006), la formación del maestro/a puede y debe ser una de las medidas más productivas. El avance de las neurociencias, la psicología del desarrollo y del aprendizaje, la pedagogía y la sociología hacen esencial poner al frente de la educación del alumnado a profesionales con una sólida formación en estos ámbitos del saber.

Las escuelas no mejorarán a menos que el profesorado mejore su formación, individual y colectivamente.

2.8. COORDINACIÓN DEL MAESTRO/A-TUTOR/A CON OTROS AGENTES EDUCATIVOS

Los maestros/as-tutores/as son los encargados/as de coordinar la acción tutorial de un grupo-clase. Por ello, es importante su relación con el resto del profesorado o equipo docente, en la medida en que intervienen en el grupo clase y comparten la acción tutorial. También debe haber coordinación con el orientador/a, como profesional especializado en psicología y pedagogía que ayuda y asesora al maestro/a-tutor/a y al equipo docente; así como con otros/as profesionales como los/las especialistas en Pedagogía Terapéutica, en Audición y Lenguaje, los/las fisioterapeutas y con los Centros de Atención Temprana si fuese necesario.

Del mismo modo, resaltar la importancia de establecer una relación estrecha, cercana y de confianza con las familias, que junto con la escuela forman los dos grandes pilares educativos del alumnado. Además, los maestros/as-tutores/as deben estar trabajar al unísono con los otros Órganos de Coordinación (Comisión de Coordinación Pedagógica

y Equipos de Ciclo) y de Gobierno (el Equipo Directivo, el Consejo Escolar, y el Claustro de Profesores/as del Centro Educativo de Infantil y Primaria (CEIP).

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. INTRODUCCIÓN

La Región de Murcia dispone de 508 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de modalidad pública, concertada y privada. También cuenta con 21 centros de atención temprana, algunos de ellos son municipales, mientras que otros pertenecen a diferentes asociaciones. Además, la Región de Murcia apuesta por la formación permanente del profesorado, a través de la oferta de cursos gratuitos en los Centros de Profesores y Recursos (CPR).

Partiendo de esta información, nos planteamos en este estudio *conocer la formación inicial en AT que tiene un grupo de maestros/as de Educación Primaria de la Región de Murcia*, objetivo ya señalado al principio de este trabajo. Intentando en definitiva de:

- Constatar si los maestros/as han recibido formación en AT.
- Identificar dónde han adquirido estos conocimientos.
- Analizar si saben detectar de manera precoz alteraciones en el desarrollo del alumnado.
- Comprobar si actúan ante el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).
- Indagar sobre si conocen o no asociaciones o centros de AT y si existe coordinación con ellos.
- Averiguar la percepción que tienen sobre la importancia de la familia y la coordinación entre ella y el centro educativo.
- Conocer si poseen formación suficiente en AT.

3.2. DISEÑO DEL ESTUDIO

Se ha realizado un diseño de encuesta, desde una investigación descriptiva. El procedimiento a seguir se puede sintetizar en cinco fases, que son:

- 1) Fase - Preparación: en esta fase delimitamos los objetivos, general y específicos de nuestro estudio, siendo fundamental el proceso de búsqueda bibliográfica sobre la AT, la atención a la diversidad y la formación de los maestros/as de Educación Primaria, estableciendo un marco teórico sólido que sirviera como referente de la investigación.
- 2) Fase - Diseño del cuestionario y selección de la muestra: durante esta fase revisamos distintos cuestionarios sobre AT, pero al no haber ninguno que se adaptase plenamente a los objetivos de nuestro estudio, se diseñó un cuestionario de opinión ad hoc y se seleccionó por accesibilidad a los maestros/as de Educación Primaria que iban a participar en la investigación.
- 3) Fase - Cumplimentación de los cuestionarios: en esta fase se visitaron distintos CEIP pidiendo que sus maestros/as de Educación Primaria rellenaran el cuestionario, accediendo voluntariamente a ello un total de 38 maestros de primer ciclo de Educación Primaria.
- 4) Fase - Análisis de datos: en esta cuarta fase se introdujeron los datos recogidos en el cuestionario en el programa estadístico SPSS versión 20.0 realizándose un análisis descriptivo de los mismos. –ver Anexo 2-.
- 5) Fase - Obtención y discusión de los resultados: en esta última fase de la investigación se interpretan los datos analizados y se redacta el informe final de la investigación.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población a la que se dirige este estudio es a los maestros/as de primer ciclo de Educación Primaria de la Región de Murcia.

Partiendo de esta población se selecciona un grupo de 38 maestros/as de Educación Primaria en activo, desarrollando en estos momentos su labor profesional en 6 Centros de Infantil y Primaria situados en Murcia capital.

El cuestionario de opinión fue respondido por un 57,89% de maestras y por un 42,11% de maestros de primer ciclo de Educación Primaria –ver Figura 1-.

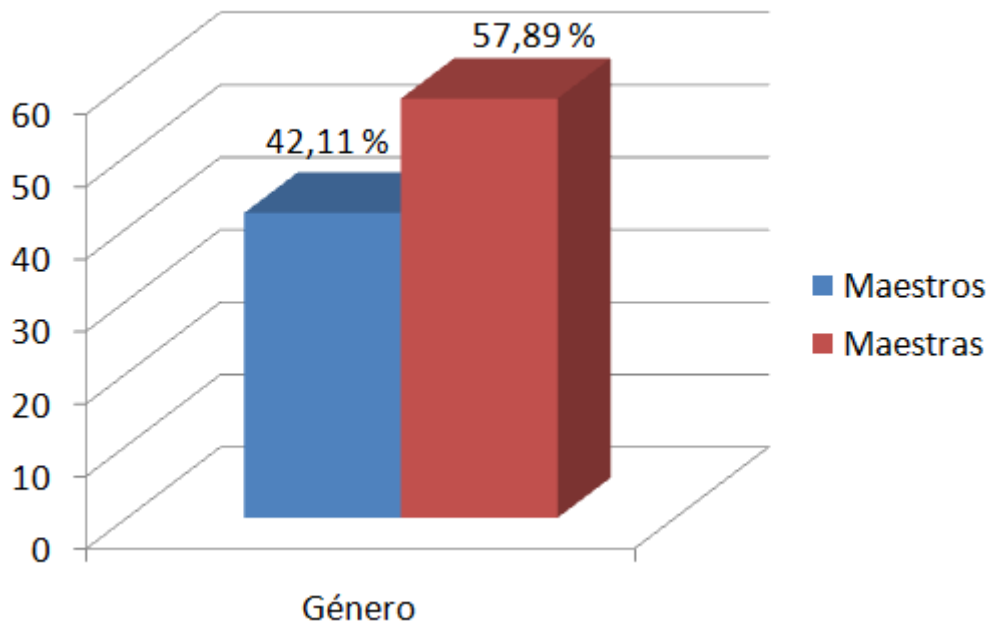


Figura 1. Género

La edad de los maestros/as encuestados/as oscila entre los 22 y los 45 años, siendo la media de 28 años ($\bar{X} = 28,16$) –ver Figura 2-.

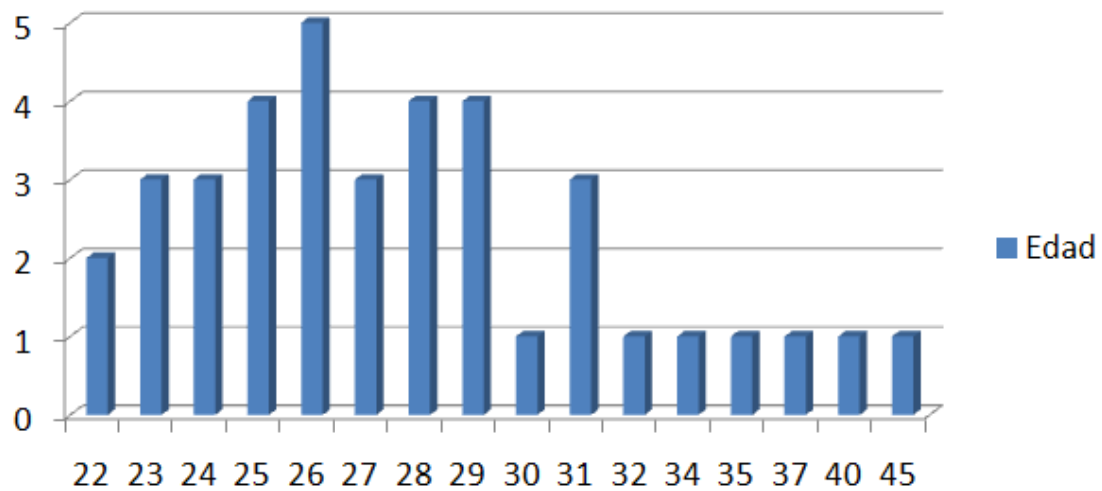


Figura 2. Edad

Respecto a los años de experiencia profesional, estos oscilan entre el año y los 22 años, situándose la media en torno a los 4 años ($\bar{X} = 4,74$) –ver Figura 3-.

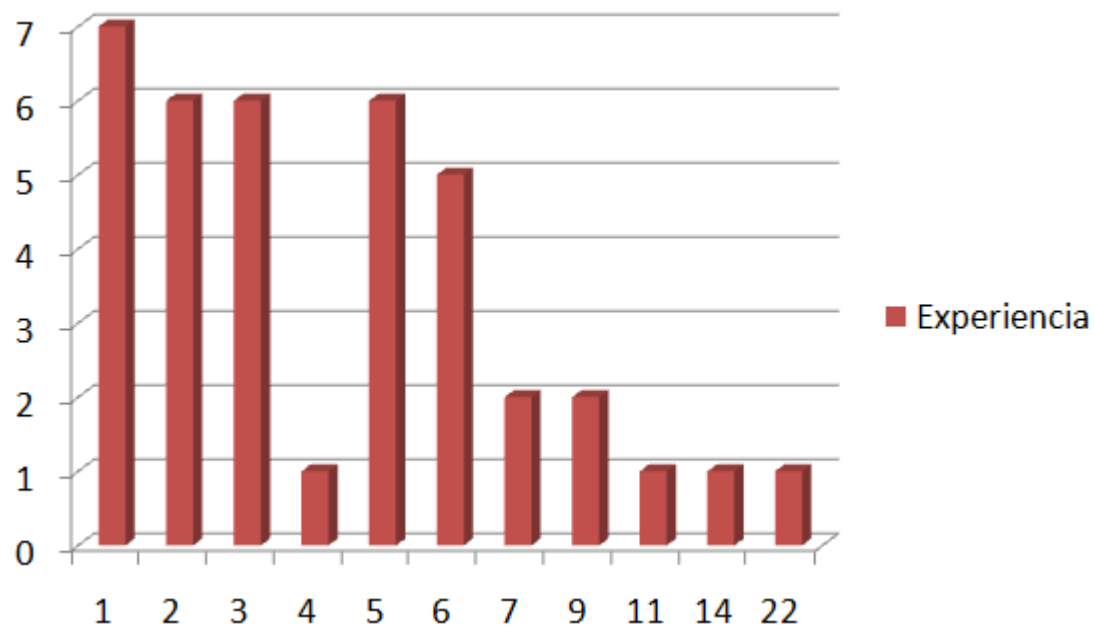


Figura 3. Años de experiencia profesional

De modo que, el 39,47% de los encuestados/as son maestros/as de primer curso y el 60,53% de segundo curso de Educación Primaria –ver Figura 4-.

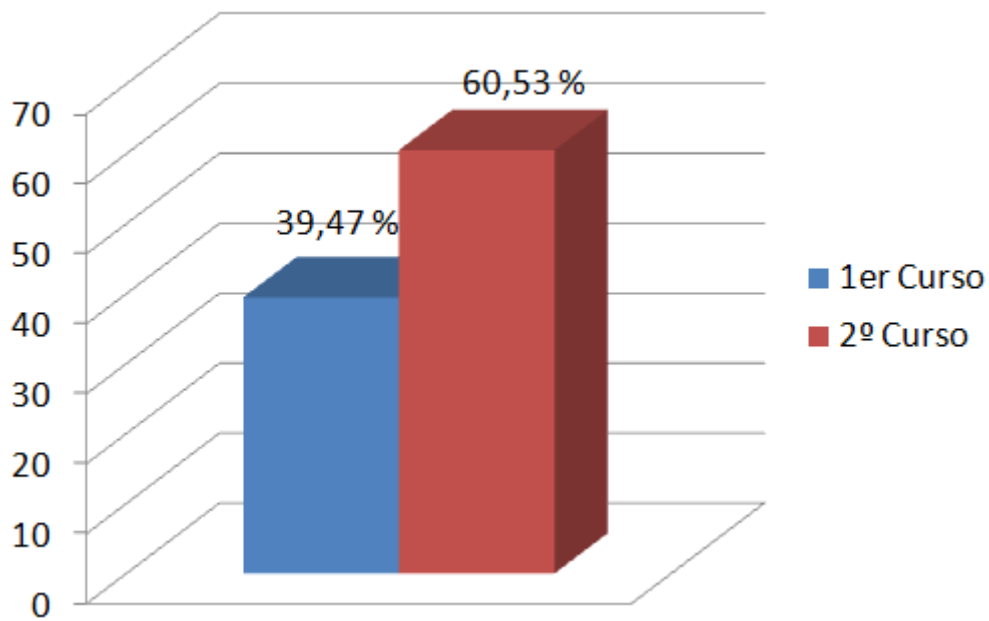


Figura 4. Cursos en los que trabajan

Y por último, señalar que el 44,74% de la muestra trabaja en centros educativos públicos o concertados respectivamente y el 10,53% en centros educativos privados –ver figura 5-.

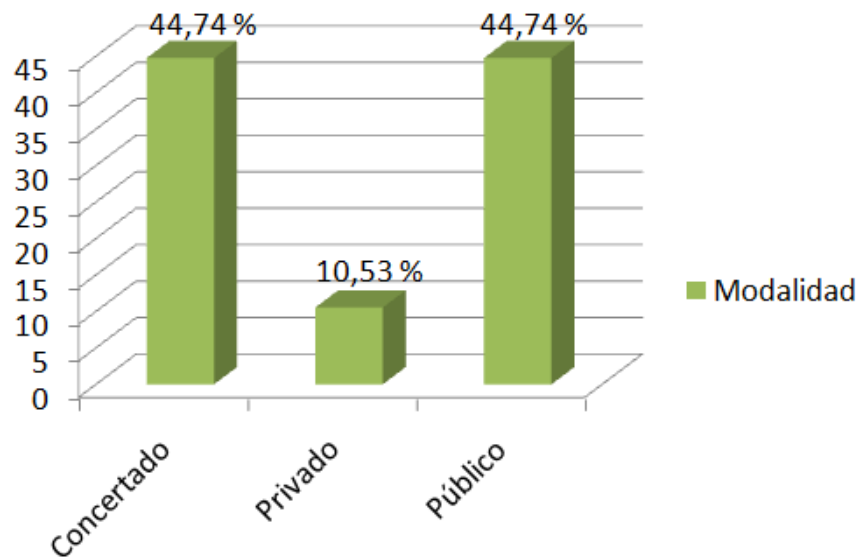


Figura 5. Modalidad de los centros educativos de los/las participantes

3.4. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El instrumento de recogida de información utilizado para este estudio es un cuestionario de opinión ad hoc, denominado “Cuestionario de evaluación de conocimientos sobre atención temprana y formación específica para atender a la diversidad en maestros/as de primer ciclo de Educación Primaria” -ver Anexo-.

Para el diseño del cuestionario se creó un primer borrador compuesto por 19 preguntas tipo test, tratando de constatar la validez del mismo a través de la revisión de expertos/as. En concreto, se consultó a 5 expertos/as con una experiencia profesional de más de doce años en cada uno de los casos y con los siguientes perfiles:

- Inspector de Educación
- Maestro de Educación Infantil
- Maestra de Educación Primaria
- Psicóloga clínica especializada en atención temprana
- Catedrático de Biopatología de la Discapacidad

Cada uno de estos expertos/as valoró la adecuación de los ítems del cuestionario a los objetivos propuestos, realizándose las modificaciones pertinentes.

La prueba Alfa de Cronbach, realizada para comprobar la fiabilidad del cuestionario empleado, obtuvo un resultado de 0,742, por lo que podemos establecer que la fiabilidad del cuestionario es alta –ver Tabla 1-.

Tabla 1. Coeficiente Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,742	11

Finalmente el cuestionario elaborado para este estudio está compuesto por 19 ítems distribuidos en tres apartados, que son los siguientes:

- 1) Identificación del/la participante –del ítem 1 al 5-: en el que se recogen datos personas y profesionales de los maestros/as encuestados/as.
- 2) Cuestiones previas –ítems 6 y 7-: para detectar si los maestros/as tiene conocimientos sobre AT y, en caso afirmativo, averiguar dónde los ha adquirido.
- 3) Prácticas educativas –del ítem 8 al 19-: donde podemos valorar la formación y actuación de los maestros/as ante el ACNEAE.

La tipología de los ítems que componen cada uno de los apartados es variable –ver Tabla 2-.

Tabla 2. Estructura del cuestionario

APARTADO	ÍTEMS	TIPOLOGÍA
Identificación del/la participante	Del 1 al 5	Abiertas, dicotómicas, de alternativas con respuesta única.
Cuestiones previas	El 6 y el 7	Dicotómicas y de alternativas con respuesta múltiple.
Prácticas educativas	Del 8 al 19	De escala con 4 categorías.

3.5. PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Acudimos a diferentes CEIP, tanto públicos como privados y concertados. Le comentamos al director/a o al presidente/a de la cooperativa el objetivo de este estudio y, tras explicárselo a los/las docentes de primer ciclo de Educación Primaria, todos/as accedieron voluntariamente a participar en la investigación. Se acordó un día y una hora en concreta para visitarles y que rellenaran el cuestionario en ese mismo momento, estando la encuestadora presente y pudiendo controlar ciertas variables perturbadoras

como que los maestros/as no comentasen entre sí sus respuestas o resolver posibles dudas que se les plantearon en la realización del mismo.

3.6. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recogidos los datos mediante el pase del cuestionario a los maestros/as participantes, se organizan los datos con ayuda del programa SPSS versión 20.0, realizando para este estudio un análisis descriptivo de los mismos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este punto del trabajo se presentan primero los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de cada uno de los ítems de los apartados del cuestionario referidos a “Cuestiones previas” y a “Prácticas educativas”, y a continuación se realiza una discusión de los mismos, valorando e interpretando estos.

4.1. RESULTADOS

Cuestiones previas

Aquí destacar que todos/as los maestros/as de primer ciclo de Educación Primaria encuestados/as responden que sí tienen conocimientos sobre AT, pero ninguno/a de ellos/as afirma haber recibido esa formación en sus estudios universitarios de magisterio.

Como aparece en la figura que se muestra a continuación, un 71,05% de los maestros/as encuestados/as han obtenido la formación sobre AT en su experiencia personal y/o profesional, un 10,53% la han recibido en cursos y en formación académica de postgrado respectivamente y el 7,89% restante la ha obtenido a través de conocidos/as –ver Figura 6-.

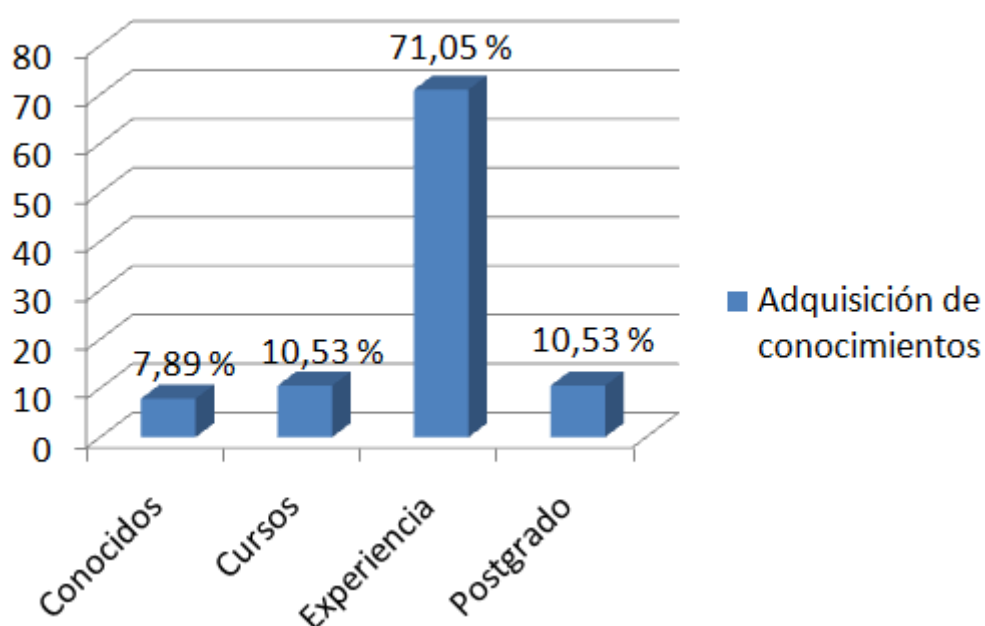


Figura 6. Dónde han adquirido sus conocimientos sobre AT

Prácticas educativas

Respecto a si consideran que durante sus estudios universitarios de la titulación de Magisterio de Educación Primaria o Grado en Maestro/a de Educación Primaria han recibido la formación suficiente para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se observa que un 63,16% afirma que poco, frente a un 36,84% que marca la opción nada –ver Figura 7-.

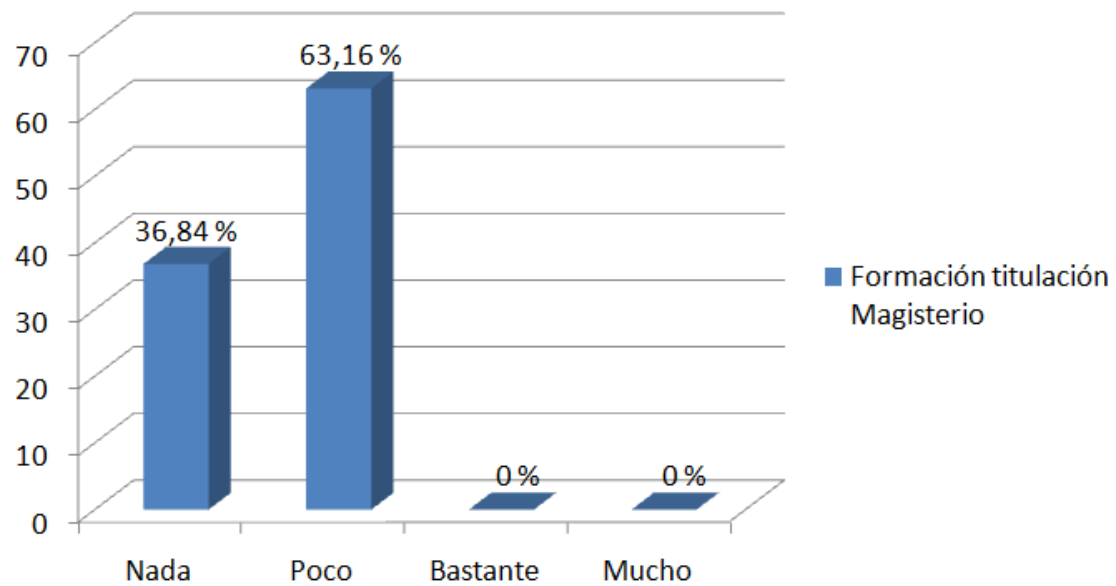


Figura 7. Formación en la titulación de magisterio o grado para atender a los ACNEAE

En relación a si los maestros/as creen que sabrían detectar de manera precoz alteraciones en el desarrollo de sus alumnos/as, indicar que un 71,05% dice que bastante, frente a un 28,95% que se siente poco capaz –ver Figura 8-.

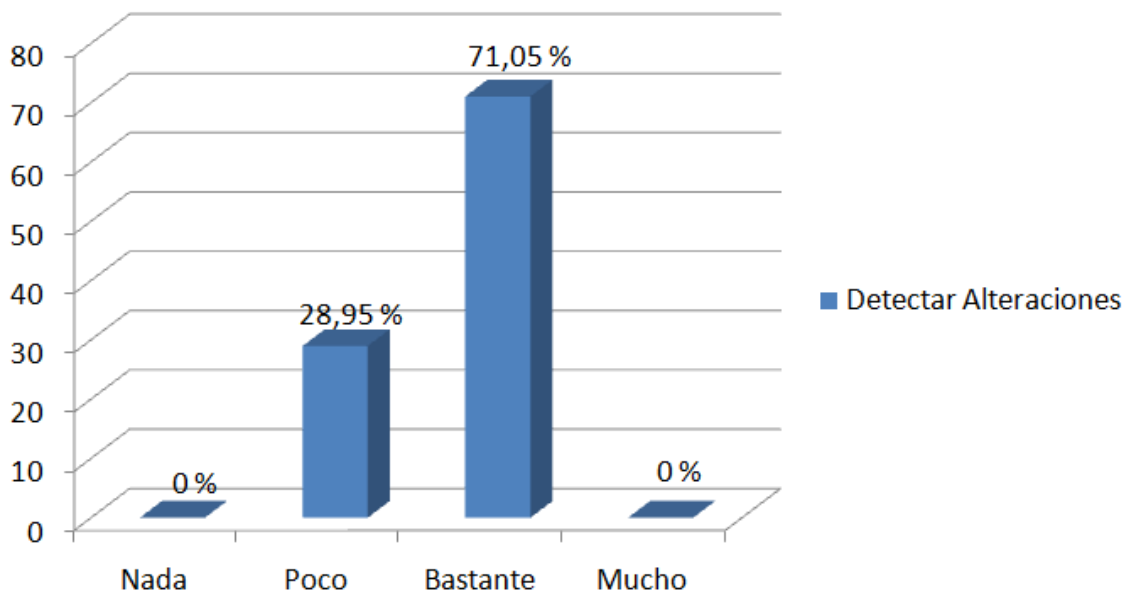


Figura 8. Si saben identificar de manera precoz alteraciones del desarrollo

En cuanto a si perciben las necesidades de los ACNEAE especificadas en la LOE y si se sienten capaces de optimizar su desarrollo integrándolos/las de manera total en la dinámica del aula, se puede observar en la siguiente figura que un 44,70% de los maestros/as encuestados/as se sienten bastante capaces, frente a un 39,50% que se sienten poco capaces y un 15,80% que consideran que no están nada capacitados para detectarlas –ver Figura 9-.

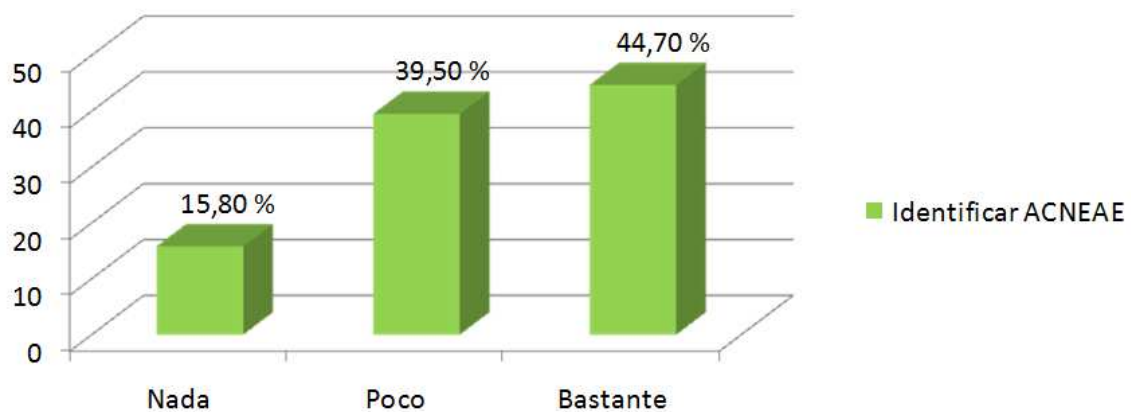


Figura 9.- Capacidad para identificar al ACNEAE

En la figura que se muestra a continuación se presenta la capacidad de los maestros/as encuestados/as para optimizar el desarrollo del ACNEAE, de modo que un 52,60% se siente poco capaz mientras que un 39,50% se siente bastante capaz y tan solo un 7,90% se considera nada capaz –ver Figura 10-.

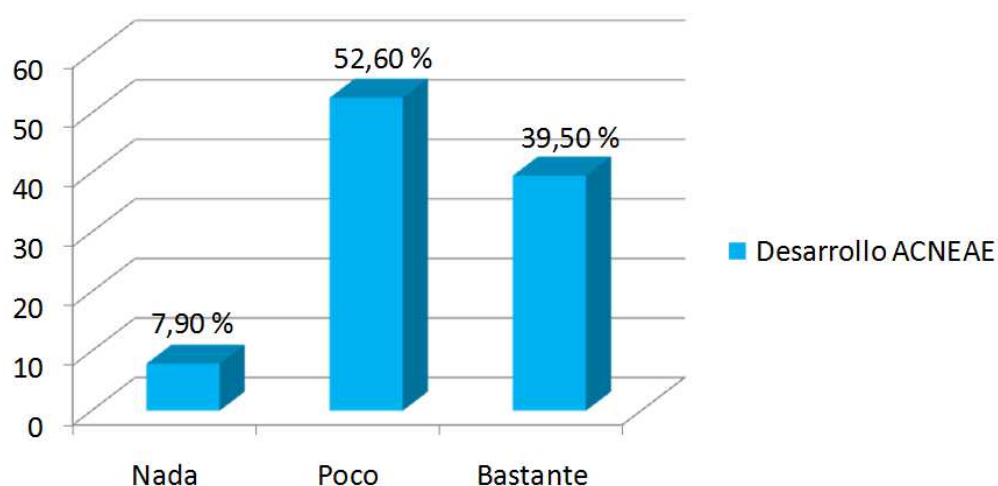


Figura 10.- Capacidad para optimizar el desarrollo del ACNEAE

Respecto a su capacidad para integrar a los ACNEAE en las actividades diarias de clase y en la relación con el resto de sus compañeros/as, en la siguiente figura se indica que un 47,40% de los encuestados/as se siente bastante capaz; seguido de un 42,10% que se siente poco capaz; un 7,90% afirma sentirse muy capaz y un 2,60% no se considera capaz –ver Figura 11-.

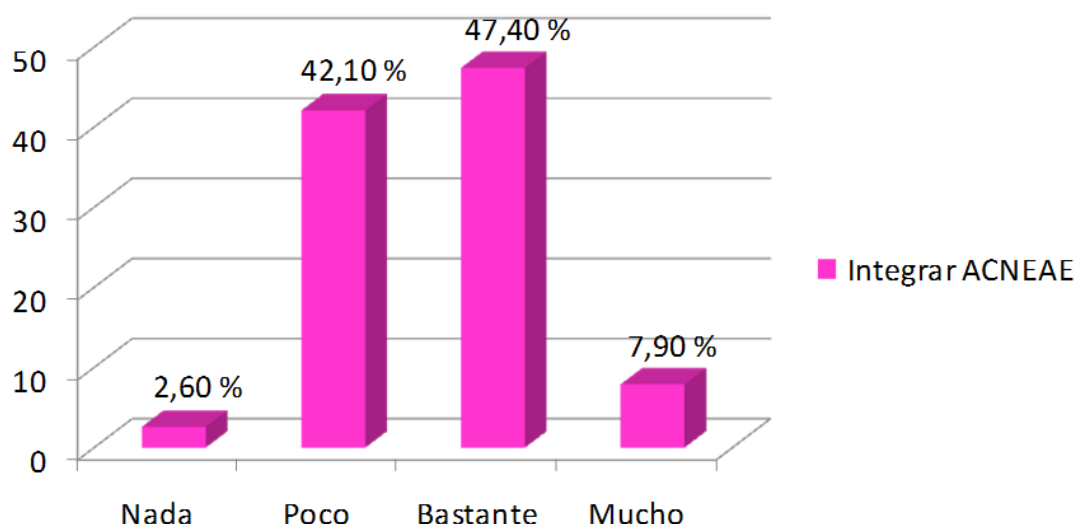


Figura 11.- Capacidad para integrar de manera total a los ACNEAE en la dinámica del aula

En cuanto a si creen que poseen las competencias suficientes para atender a la diversidad del aula, señalar que un 44,70% de los maestros/as considera que tiene bastantes competencias para atender a la diversidad del aula, seguido de un 42,10% que afirma tener pocas, un 7,90% indica no tener ninguna competencia, y un 5,30% que tiene muchas –ver Figura 12-.

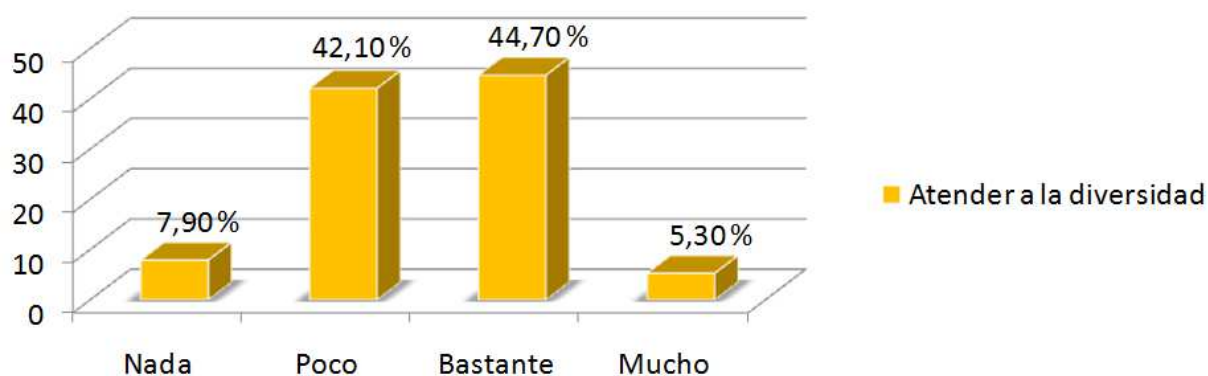


Figura 12. Competencias para atender a la diversidad

En relación a si conocen asociaciones o centros de AT donde derivar a los ACNEAE, el 52,60% de los maestros/as encuestados/as marcan que conocen pocas, el 23,30% que no conocen ninguna y el 21,10% que conocen bastantes –ver Figura 13-.

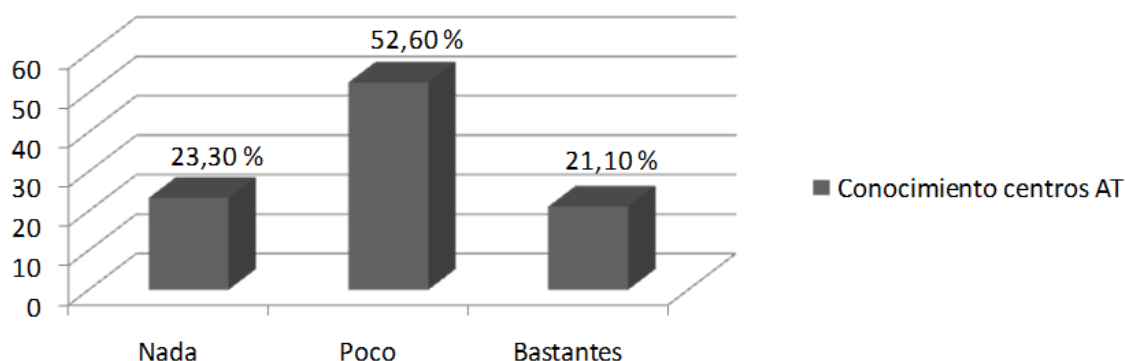


Figura 13.- Conocimiento sobre asociaciones o centros de AT donde derivar al ACNEAE

Por otro lado, referente a la percepción que los maestros/as de Educación Primaria encuestados/as tienen sobre el apoyo/guía de los equipos de AT señalar que un 65,80% consideran fundamental el apoyo de los equipos de AT y un 34,2% opinan que su guía es bastante importante. –Figura 14-.

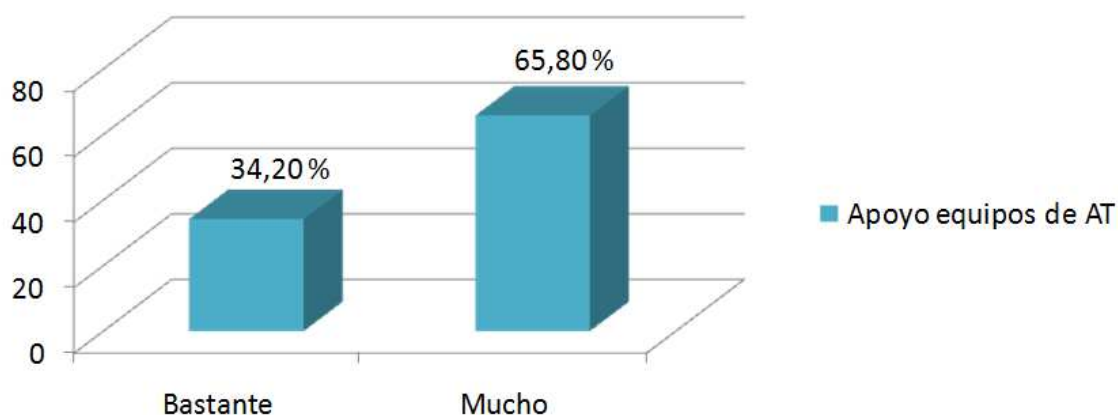


Figura 14. Percepción sobre el apoyo/guía de los equipos de AT

Asimismo, en la tabla que aparece a continuación se presenta el grado de coordinación entre los maestros/as de Educación Primaria encuestados/as y los equipos de AT, teniendo que un 34,20% afirma que existe poca coordinación y un 2,60% dice que hay mucha–ver Figura 15-.

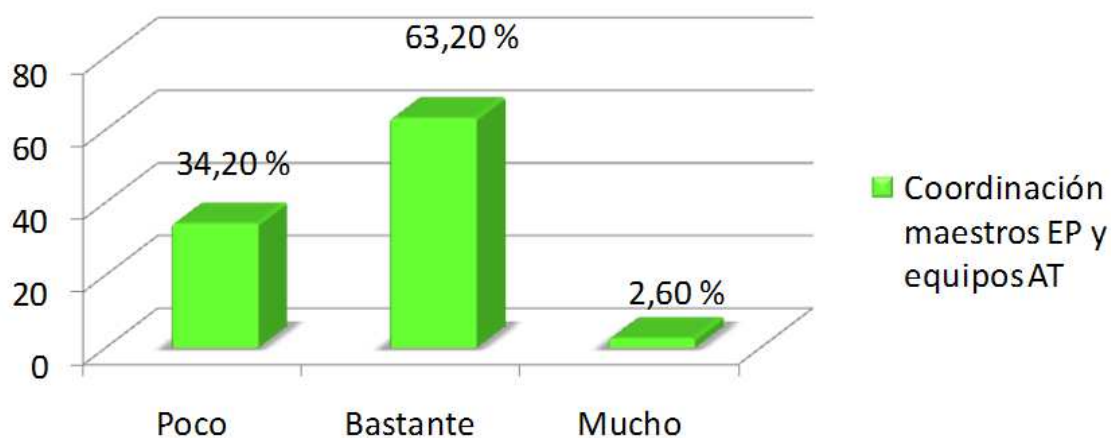


Figura 15. Coordinación que existe entre los maestros/as de Educación Primaria y los equipos de AT

Respecto a la percepción que tienen sobre la importancia de la familia en la educación y el progreso del ACNEAE, en la siguiente figura se puede ver que el 97,37% de los encuestados/as considera fundamental el papel de la familia para el progreso de los ACNEAE. Tan sólo un 2,63% le da bastante importancia—ver Figura 16-.

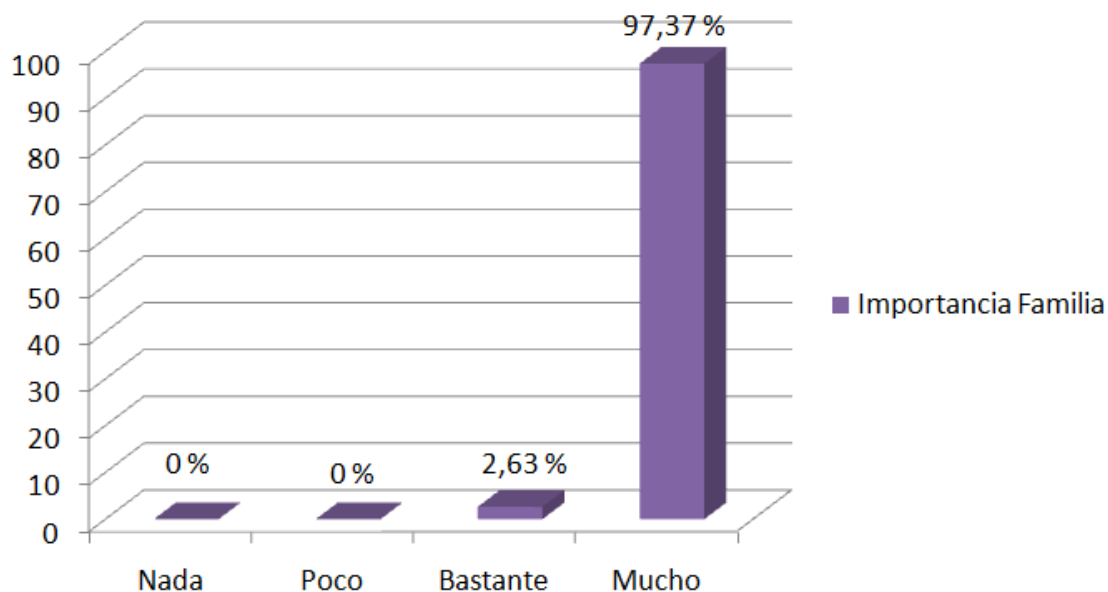


Figura 16. Importancia de la familia en la educación y el progreso del ACNEAE

En relación a la coordinación que existe entre la familia y los centros educativos, en la figura de abajo se observa que la mayoría de los encuestados/as, un 57,89%, cree que existe bastante coordinación, seguido de un 28,95% que considera que la coordinación

entre ellos es muy buena y un 13,16% que opina que existe poca coordinación –ver Figura 17-.

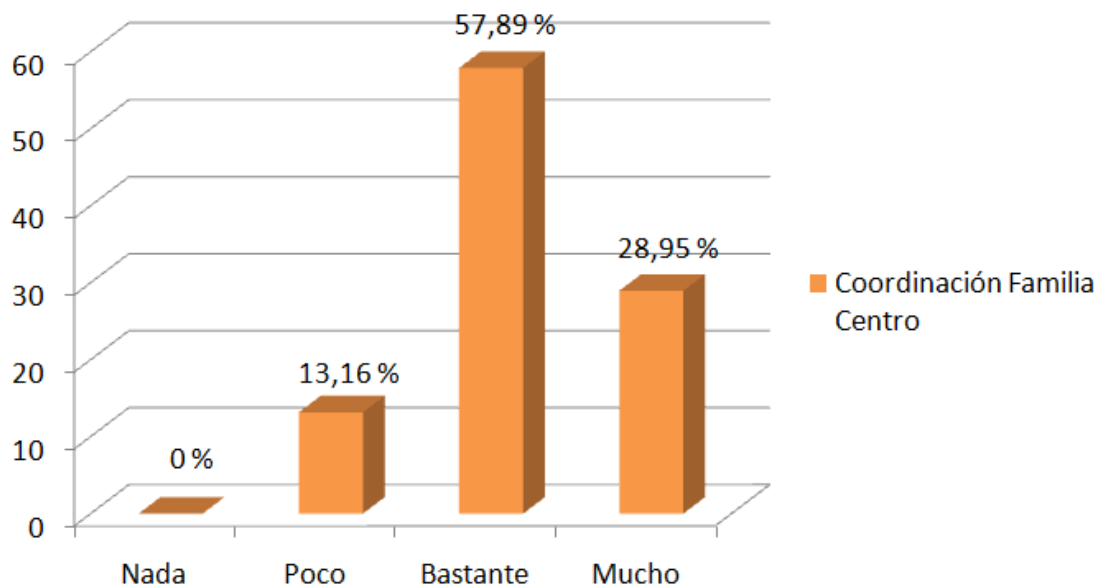


Figura 17. Coordinación familia-centro

Finalmente, en relación a si consideran necesaria una mayor formación en AT para los futuros maestros/as, se puede observar en la siguiente figura que un 97,40% de los maestros/as encuestados/as consideran que es muy necesario que se dé una mayor formación en AT en la titulación de Grado de Maestro/a en Educación Primaria, y un 2,60% afirma que es bastante necesario –ver Figura 18-.



Figura 18. Necesidad de una mayor formación universitaria en AT

4.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En base a los resultados obtenidos en esta investigación, señalar que los maestros/as de primer ciclo de Educación Primaria sí que tienen conocimientos de AT, sin embargo, ninguno/a de ellos/as ha adquirido estos conocimientos durante su formación universitaria. La mayoría los ha obtenido a lo largo de su experiencia personal y/o profesional y esos años de experiencia son los que quizás hacen que, a pesar de no haberse formado lo suficiente en materia de AT durante sus estudios universitarios, más de la mitad se sienta capaz de detectar de manera precoz alteraciones en el desarrollo del alumnado. A pesar de esto, a la hora de sentirse capaces de conocer las necesidades especificadas de atención educativa del alumnado e integrarlo en la dinámica del aula, la balanza de respuestas se sitúa entre sentirse poco y bastante capaz; dependiendo, de nuevo, de la experiencia profesional. Como se desvela en el estudio, a mayor experiencia, mayor sentimiento de capacidad.

Estos primeros resultados nos llevan a confirmar que tal y como indica la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2010) las necesidades sociales en el campo de la infancia no están siendo del todo cubiertas, ya que dependen, entre otras cosas, de la formación de los/las profesionales que trabajan con la población infantil y esta no es la suficiente. Asimismo, otras investigaciones como las de Buysse & Wesley (2006), Groark (2007) y Guralnick (2004) desvalorizan los resultados de los programas de intervención en la infancia y Arizcun, Gútiez & Ruiz (2004) evidencian carencias formativas que podrían llevar a una mala práctica durante el ejercicio profesional.

Centrándonos ahora en el conocimiento que poseen los maestros/as de primer ciclo de Educación Primaria sobre asociaciones o centros de AT, más de la mitad apenas conocen asociaciones o centros de este tipo a los que solicitar información o derivar a las familias y al alumnado. A pesar de esto, consideran que existe bastante buena coordinación entre los equipos de AT y la escuela y perciben como muy importante el apoyo/guía que estos ofrecen. En definitiva, valoran su ayuda y soporte. Son parte esencial en la evolución de los ACNEAE.

Por otro lado, en relación con las familias, de manera unánime los maestros/as encuestados/as reconocieron la importancia de la participación de estas en la atención al ACNEAE. Es indudable lo provechoso que es para el alumnado que los/las profesionales que trabajan con él tengan en cuenta a su familia y mantengan una relación abierta y confiada con ella. Esto facilita a los maestros/as el conocimiento del niño/a y su integración.

Por último, como ya se ha comentado anteriormente, más de la mitad de la muestra afirma no haber recibido ningún tipo de formación en materia de AT durante su formación universitaria en la titulación de Magisterio de Educación Primaria o Grado de Maestro/a en Educación Primaria, y el resto afirmó haber recibido poca formación. Por lo tanto, se puede afirmar que los maestros/as de Educación Primaria perciben no haber recibido los conocimientos suficientes en materia de AT y por ello consideran como muy necesario mejorar su formación en esta materia así como la de los futuros/as maestros/as de esta etapa educativa.

A pesar de que la (LOE en el artículo 72 exige que las administraciones educativas promuevan la formación del profesorado para el tratamiento de los ACNEAE, se puede decir que las universidades carecen de un buen programa de formación en AT para los maestros/as de Educación Primaria. Atendiendo a los planteamientos de Hyson, Biggar, Tomlinson y Morris (2009) la calidad de estos programas de formación del profesorado es muy baja, ya que el principio de formar al docente para desarrollar el currículum de la etapa atendiendo a las diversas necesidades de todo el alumnado no está incluido en su oferta.

Y como reflexión final destacar que tal y como afirma el CERMI (2002), toda inversión hecha sobre la educación y la habilitación de los ACNEAE durante los primeros años de vida evita gran parte de las inversiones posteriores en otras etapas que conllevan un mayor coste personal y social, con un resultado final sensiblemente inferior que no se corresponde con el esfuerzo realizado.

5. CONCLUSIONES

Como señalábamos al inicio, el objetivo central de este TFG es constatar si los maestros/as de Educación Primaria poseen la formación inicial necesaria en AT para el correcto desarrollo de su labor profesional. A lo largo de este TFG se ha tratado de dar respuesta a este objetivo central a través de una serie de objetivos más específicos que pasamos a comentar. El primero de ellos es revisar algunas funciones y principios de la AT, incluyendo en el marco teórico del TFG las funciones y principios enumerados por Clemente (2011). El segundo objetivo específico era detectar al alumnado con necesidades de AT, recogiendo en el marco teórico la clasificación que realiza Guralnick (1989) acerca de distintos casos de niños/as susceptibles de recibir AT. Por otro lado, el tercer objetivo consistía en describir los distintos niveles preventivos de AT, señalando los indicados por Belda (2000) y el Grupo de Atención Temprana (2000). El cuarto objetivo planteado era identificar los órganos encargados de ejercer la AT, destacando la labor del maestro/a-tutor/a, tal y como señala Jiménez (1986), el RD 82/1996 y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Finalmente, el quinto objetivo trataba de conocer la formación inicial en AT que tiene un grupo de maestros/as de Educación Primaria de la Región de Murcia, el cual hemos alcanzado a través de una investigación descriptiva y del uso de un cuestionario ad hoc; analizando los datos obtenidos en él.

En base a esto, podemos indicar que a lo largo de este estudio, y a través del análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario, se ha dado respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos planteados al principio de este TFG, dibujando un mapa explicativo de:

- La formación universitaria recibida por los maestros/as de Educación Primaria en materia de AT.
- Las competencias que poseen, en materia de AT, para atender de forma satisfactoria a la diversidad del aula y, dentro de esta diversidad, a los alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (tal y como exige la legislación educativa) durante su ejercicio profesional.
- La demanda de formación expresada por los propios profesionales.

5.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran, en primer lugar, la dificultad de acceder a una muestra muy elevada que alcance no sólo una ciudad o región, sino todo el territorio español. También el inconveniente de que los encuestados/as respondan lo que es políticamente correcto, y no lo que ellos/as creen de verdad.

5.2. PROSPECTIVA PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

En futuras investigaciones se podría realizar una prolongación de este estudio mediante el desarrollo de la propuesta de un programa formativo para los maestros/as de Educación Primaria sobre la AT, partiendo de las necesidades concretas que presentan dichos docentes en esta área de conocimiento. Así pues, tomando como referencia las respuestas dadas por el grupo de maestros/as de Educación Primaria que han participado en este TFG, el programa formativo debería atender a los siguientes aspectos, ya que son en los que presentan más carencias formativas:

- Factores que permitan percibir al ACNEAE, ya que un 55,30% conoce pocos o ninguno.
- Estrategias para optimizar el desarrollo del ACNEAE, dado que un 60,50% tiene pocas o ninguna.
- Acciones para integrar al ACNEAE en la dinámica del aula, habiendo un 44,70% que las desconoce o conoce muy poco.
- Competencias para atender a la diversidad, careciendo de ellas el 50% de la muestra.
- Información sobre asociaciones o centros de AT, teniendo el 75,90% poca o ninguna información al respecto.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Anzul, M., Evans, J. F., King, R., & Tellier-Robinson, D. (2001). Moving beyond a deficit perspective with qualitative research methods. *Exceptional children*, 67 (2), 235-249.
- Aranda, R. (2008). *Atención Temprana en educación infantil*. Madrid: Wolters Kluwer, España.
- Aranda, R. & Andrés, C. (2004). La organización de la Atención Temprana en Educación Infantil. *Tendencias pedagógicas*, 9, 217-246.
- Arandía M. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (2), 59-77.
- Arizcun, J., Gútiez, P., Ruiz, E. (2004). *La formación de los profesionales de la atención temprana*. Madrid. En Gútiez, P. (Ed.), *Atención Temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0 – 6 años) y sus alteraciones* (pp. 934 – 953). Madrid: Editorial Complutense.
- Arnáiz, P. & Ballester, F. (1999). La formación del profesorado de Educación Secundaria y la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación de profesorado*, 3 (2). Recuperado el 06/04/2014 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART3.pdf>
- Artiles, A. J. (2000). From individual Acquisition to cultural-historical practices in multicultural teacher education. *Remedial and special education*, 21, 79-89.

Balbás, M. J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.

Belda, J. C. (2000). *El desarrollo infantil y la atención temprana*. Andalucía: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Recuperado el 07/04/2014 de <http://www.atenciontemprana.com/EIDocumentsAT/Belda1.pdf>

Castro, A. L. (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Aragón: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE - Formación de docentes y educadores. Recuperado el 07/04/2014 de <http://www.oei.es/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf>

Clemente, G. (2011). *La atención temprana en la etapa de Educación Infantil*. Almería: Universidad de Almería.

De la Calle, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (3), 251-258.

Dirección General de Ordenación Educativa y Atención a la Diversidad (2013). *Directorio de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Región de Murcia: Consejería de Educación, Universidades y Empleo.

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana - GAT (2011). *La realidad actual de la Atención Temprana en España*. Madrid: Polibea. Recuperado el 06/04/2014 de http://iass.aragon.es/adjuntos/mas_info/RealidadActualDeLaAtencionTemprana.pdf

Fuertes, J. y Palmero, P. (1995). Intervención temprana. En Verdugo, M. A. (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, 925-970. Madrid: Siglo XXI.

- García, C. (1991). *Dilemas en la formación del profesorado para la integración*. En M. A. Zabalza & J. Alberte (Eds.), *Educación Especial y Formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.
- González, C. I. (2007). *Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro*. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres. Recuperado el 08/04/2014 de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a03v13n13.pdf>
- Groark, C. J., Mehaffie, K. E., Mccall, R.B. & Greenberg, M. T. (2007). *Practices and programs for early childhood*. California: Corwin press.
- Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Guralnick, M. (2004). *Effectiveness of early intervention for vulnerable children: a developmental perspective*. Malden (USA): Blackwell publishing.
- Gútiez, P. (1995). La educación infantil. Modelos de atención a la infancia. *Revista complutense de educación*, 6 (1), 101-114.
- Hargreaves, A. (1996): *Intensificación: el trabajo de los profesores, ¿mejor o peor?* Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Hyson, M.; Biggar Tomlinson, H.; Morris, C. (2009): *Quality improvement in Early childhood teacher education: faculty perspectives and recommendations for the future*. Illinois, E.E.U.U.: Lilian G. Katz. Recuperado el 07/04/2014 de <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>
- Milla, M.G. y Mulas, F. (2005). *Atención Temprana. Desarrollo infantil, trastornos e intervención*. Madrid: Promolibro.
- Nieto, J.M. (1996) *Apoyo Educativo a los Centros Escolares y Necesidades Especiales*. En Illán, N., Arnaiz, P., Escudero, J.M., González, M.T., Nieto, J.M. (Eds.),

Didáctica y organización en Educación Especial (109-158). Ediciones Aljibe. Málaga.

Palomero, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 21-41.

Ponte, J. (2005) *Legislación y Atención Temprana. Notas sobre aspectos sociosanitarios*. Madrid, Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. Recuperado el 06/04/2014 de <http://www.atenciontemprana.com/EIDocumentsAT/Legislacion%20AT%20%20Sociosanitario%20RP56.pdf>

Ponte, J., Esparís, M., García, M., Martínez, G., Meis, M., Piñero, C., et al. (2011). *Atención Temprana y Dependencia*. Valencia: Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de la Atención Temprana – GAT. Recuperado el 10/04/2014 de <http://www.atenciontemprana.com/EIDocumentsAT/Atencion%20Temprana%20y%20Dependencia-GAT-version-reducida.pdf>

Pretis, M. (2006). *Formación profesional en atención temprana*. Graz, Austria: Ebiff project.

Reche, E. y González, I. (2010). Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 7.

Ruiz, E. (2009). *La formación de los profesionales en deficiencias y discapacidades de la primera infancia*. Universidad Complutense de Madrid.

Sales, A. & Moliner, O. (2001). Maestros y Maestras críticos. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 39-42.

- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad. Una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 20, Núm. 3, pp. 201-217.
- Sánchez, A. y Torres, J. A. (2003). Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* vol. 17, núm. 2, pp. 228-232.
- Silva, S. (2007). *Atención a la Diversidad. Necesidades educativas: Guía de actuación para docentes*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Zabalza, M.A. & Zabalza, M.A. (2011) La formación del profesorado de Educación Infantil. *Participación Educativa*, 16, 103-113

7. ANEXO

Cuestionario de evaluación de conocimientos sobre atención temprana y formación específica para atender a la diversidad en maestros/as de primer ciclo de Educación Primaria

I. Identificación del participante

1. Edad _____
2. Género: Hombre ☐ | Mujer ☐
3. Curso de Educación Primaria en el que actualmente imparte clase: ☐ 1er curso de Educación Primaria
☐ 2º curso de Educación Primaria
4. Años de experiencia profesional _____
5. Tipo de centro
- Centro público ☐
- Centro privado ☐
- Centro concertado ☐

II. Cuestiones previas

6. ¿Tiene conocimientos sobre atención temprana? SI ☐ NO ☐

En caso negativo, pase a la pregunta número 8

7. ¿Donde ha adquirido estos conocimientos?
- Estudios superiores (carrera universitaria) ☐
- Estudios de postgrado ☐
- Cursos de formación ☐
- Conferencias ☐
- Medios de comunicación ☐
- A través de conocidos ☐
- Experiencia personal y/o profesional ☐
- Otros ☐

III. Prácticas educativas

Valoración: 1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 8. ¿Considera que, durante sus estudios universitarios en magisterio de Educación Primaria o Grado de Maestro en Educación Primaria, ha recibido la formación suficiente para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. ¿Cree que de haber alguna alteración en el desarrollo de un alumno/a, sabría detectarlo de manera precoz? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. ¿Conoce asociaciones o centros de atención temprana donde derivar a los ACNEAE? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. ¿Conoce las necesidades especificadas en la LOE de los ACNEAE? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. ¿Se siente capaz de optimizar el curso de desarrollo de los ACNEAE, evitando o reduciendo los efectos de un déficit o trastorno? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. ¿Considera necesario el apoyo/guía de los equipos de atención temprana? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. ¿Cree que hay buena coordinación entre los centros de atención temprana y los centros educativos? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. ¿Concibe a la familia como un factor clave en la educación y el progreso de los ACNEAE? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. ¿Cree que hay buena coordinación entre los centros educativos y las familias? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Como maestro, ¿se siente capaz de lograr la integración total de los ACNEAE en las actividades diarias de clase y en la relación con el resto de sus compañeros? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. ¿Considera que tiene las competencias suficientes para desarrollar en su aula, prácticas educativas en las que se aplique el concepto de “atención a la diversidad”? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. ¿Cree que los maestros de Educación Primaria necesitan más formación en el campo de la atención temprana para así poder atender a la diversidad? | 1 | 2 | 3 | 4 |

-Fin del cuestionario-

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN