

Formación del profesorado de infantil en la atención temprana, prevención y detección de las NEAE

EVA ACOSTA TORRES
DESIREE GONZÁLEZ MARTÍN

CURSO ACADÉMICO 2020/2021
CONVOCATORIA: JULIO 2021

Título: Formación del profesorado de infantil en la atención temprana, prevención y detección de las NEAE.

Resumen

Este trabajo de investigación se realiza con el principal objetivo de conocer el nivel de formación que tienen los docentes de infantil en cuanto a la atención temprana, prevención y detección de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Asimismo, se pretende averiguar la percepción que tiene el profesorado en cuanto a la capacidad de actuación con alumnado que presente o se encuentre en riesgo de presentar NEAE. Para dar respuesta a los objetivos de este estudio, se ha elaborado un cuestionario dirigido a Maestros y Maestras de Educación Infantil o profesorado especialista con experiencia en la etapa de infantil. Tras analizar y contrastar la información recabada, se llega a la conclusión de que la formación del profesorado, en la mayoría de las NEAE, es baja. Por lo que se considera necesario ampliar la formación que reciben los docentes de Educación Infantil, partiendo desde las Universidades.

Palabras clave: formación, docentes, infantil, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Abstract

The main objective of this project is to identify the level of training that early years teachers hold in terms of early care education, prevention and detection of students with Special Educational Needs. Besides discovering the awareness and ability of educators in early intervention with children with SEN. To respond to the objectives of this project a questionnaire has been prepared and its directed at early years educators and other practitioners with experience in the early years sector. After analysing and assessing all the information, it is determined that educators have a lack of training, in any type of Special Educational Needs. Therefore, it is considered necessary to expand the training received by early years teachers, starting from the Universities.

Key words: training, teachers, early years, Special Educational Needs.

Índice

1. Introducción	3
2. Marco teórico	4
2. 1. Conceptos básicos	4
2. 2. Atención Temprana	6
2. 3. Prevención y detección temprana	7
2. 4. Formación docente	9
3. Diseño de la investigación	14
3. 1. Planteamiento del problema	14
3. 2. Objetivos	15
3. 3. Metodología	15
3. 3. 1. Muestra	15
3. 3. 2. Instrumentos	16
3. 3. 3. Procedimiento	17
4. Resultados	18
5. Discusión y conclusiones	27
6. Bibliografía	30

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Grado pertenece a la modalidad de investigación, con él se ha querido conocer el nivel de formación que tiene el profesorado de infantil, en relación a cada una de las NEAE, así como responder algunas cuestiones relacionadas con la formación, la experiencia y la capacidad de actuación. El estudio se ha realizado, mayormente, con docentes que se encuentran trabajando en centros de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Cada vez son más los alumnos y alumnas que necesitan apoyo educativo en las aulas de infantil. En la Comunidad Autónoma de Canarias hay un total de 21528 alumnos y alumnas que presentan NEAE, de los cuales 1950 se encuentran en Educación Infantil y 10108 en Educación Primaria. Los estudios han demostrado que los niños y niñas que son atendidos de manera temprana tendrán un mejor pronóstico. Por eso, resulta imprescindible que el profesorado tenga una buena formación en este aspecto. De manera que puedan atender, desde la etapa infantil y lo más temprano posible, a los niños y niñas que lo necesiten.

En primer lugar, se realiza una búsqueda de información en la que se recogen definiciones de algunos conceptos básicos y datos relevantes de otras investigaciones. Todo esto se refleja en el marco teórico. Seguidamente, se presenta el diseño de la investigación donde se plantea el problema, se establecen los objetivos y se explica la metodología que se ha seguido para la realización de este proyecto. En la metodología se exponen las características principales de la muestra, el instrumento empleado para la recogida de datos, además del procedimiento. Luego, se exponen los resultados obtenidos de la encuesta y se procede a su correspondiente análisis estadístico. Finalmente, se muestran las conclusiones que se han obtenido a partir de la investigación, donde se relacionan los resultados con investigaciones de diferentes autores y autoras que se nombran en el trabajo.

2. Marco teórico

En el marco teórico que fundamenta esta investigación, podemos encontrar cuatro aspectos relevantes. Por un lado, se encuentran los conceptos básicos que facilitarán la comprensión del proyecto, luego se detalla en qué consiste la Atención Temprana y cuál es su principal objetivo. En el siguiente apartado, se habla sobre la prevención y la detección temprana, haciendo hincapié en los programas y recursos que existen para abordar las NEAE, desde los centros educativos. Por último, nos centraremos en la formación del profesorado, analizando las aportaciones de diferentes autores y autoras, así como en la formación ofrecida por las Universidades Públicas de la Comunidad Autónoma de Canarias.

2 . 1. Conceptos básicos

Según el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, se entiende por Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en adelante NEAE, las siguientes:

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Se considera que un alumno o alumna tiene NEE, cuando requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad, ya sea intelectual, auditiva, motora o visual, un Trastorno del espectro del autismo (TEA) o un Trastorno Grave de Conducta (TGC).

Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)

Se considera que un alumno o alumna presenta NEAE por las Dificultades Específicas de Aprendizaje, cuando muestra alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el empleo del lenguaje hablado o escrito. Estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, hablar, pensar, leer, escribir o al realizar cálculo aritmético. Se trata de Dificultades Específicas de Aprendizaje de lectura o dislexia, Dificultades Específicas de Aprendizaje de escritura o disgrafía, Dificultades

Específicas de Aprendizaje de cálculo aritmético o discalculia y Dificultades Específicas de Aprendizaje del lenguaje oral.

Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH)

Se considera que un alumno o alumna presenta TDAH cuando su conducta manifiesta un patrón persistente de desatención o hiperactividad-impulsividad que es más frecuente y grave que el observado en escolares de su edad, repercutiendo negativamente en su vida social, escolar y familiar. Estos síntomas deberán estar presentes tanto en el ámbito escolar como familiar y alguno de ellos haber aparecido antes de los siete años de edad, no debiendo estar motivados por otro tipo de trastornos claramente definidos.

Incorporación tardía al sistema educativo (INTARSE)

Un alumno o alumna presenta dificultades en su aprendizaje por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se escolariza de forma tardía y presenta problemas para acceder a la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto a sus coetáneos.

Especiales condiciones personales o de historia escolar (ECOPHE)

Cuando el alumnado manifiesta dificultades en la adquisición de los objetivos y las competencias previstos para su grupo de referencia por una escolarización desajustada o insuficiente, por limitaciones socioculturales, por razones de enfermedad o problemas de salud temporales o crónicos, o por dificultades de ejecución funcional de tipo cognitivo o neuropsicológico, que, sin llegar a ser un trastorno o discapacidad, influyen en el rendimiento escolar y crean dificultades en el avance curricular. Este alumnado puede presentar dificultades en la comunicación, el lenguaje o el habla derivadas de alguno o de la combinación de varios de los motivos señalados.

Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN)

El alumnado maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples y variados recursos cognitivos, o bien destaca de manera excepcional en uno o varios de ellos.

El alumnado que se encuentre en riesgo de presentar o presente alguna NEAE, de las mencionadas anteriormente, necesita ser atendido lo antes posible. Por ello, hablaremos con detalle sobre las actuaciones que se deben realizar de manera temprana con este alumnado.

2. 2. Atención Temprana

En un principio se hablaba del término estimulación precoz como el tratamiento llevado a cabo durante los primeros años de vida del menor con el objetivo de potenciar al máximo sus capacidades físicas e intelectuales, de forma regulada y continua, en todas las áreas sensoriales. Es en la década de los 90 cuando comienzan a quedar obsoletos términos como, estimulación precoz o intervención temprana, para adentrarnos en el término atención temprana, término utilizado en la actualidad, según Puerto (2020).

Según la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (en adelante, GAT), la Atención Temprana se define como:

El conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, 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. (GAT, 2005, p.12)

Es de vital importancia destacar el objetivo principal que tiene la Atención Temprana para comprender mejor en qué consiste y por qué es tan importante ponerla en práctica. Según el GAT (2005), el principal objetivo de la Atención Temprana es que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos bio-psico-sociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal.

2. 3. Prevención y detección temprana

Millá (2006) afirma que las dificultades de aprendizaje no aparecen en el momento en el que se inicia el aprendizaje, sino que tienen un origen anterior situado en el proceso evolutivo temprano. Según el Decreto 25/2018, la detección temprana de las necesidades educativas abarca cualquier momento de la vida escolar del alumnado. Sin embargo, su presencia se notará en la etapa de infantil ocasionando un retraso escolar y afectando al rendimiento académico posterior. Es por ello que el aprendizaje que se da en Educación Infantil debe tener la misma importancia que el que se da en Educación Primaria.

Según Millá (2006), el alumnado que presente dificultades de aprendizaje temprana debe cursar la etapa de infantil en las mejores condiciones posibles. Para ello se necesitarán recursos y estrategias de trabajo específicas que sigan una metodología activa, lúdica, funcional y significativa. Es la Consejería en materia de Educación la encargada de facilitar dichos recursos al sistema educativo.

En los siguientes apartados se detallan algunos programas, recursos y aspectos que facilitan la detección, prevención e intervención temprana del alumnado con NEAE.

Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales

La Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa del Gobierno de Canarias, en la resolución del 9 de febrero de 2011, establece una guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales, cuyo principal objetivo es mejorar la detección temprana de dichas dificultades en el alumnado, y por consiguiente su atención educativa.

La guía incluye cuestionarios, formados por una serie de ítems, que deberán cumplimentarse por el tutor o la tutora de Educación Infantil de 4 - 5 años o 1º- 2º de Educación Primaria. Los cuestionarios para la detección temprana que se incluyen en este documento, y que pueden ser utilizados por los tutores y tutoras en la Etapa de Infantil, son:

- Alteraciones en el área de la comunicación y el lenguaje
- Alteraciones en la audición

- Alteraciones motoras
- Trastornos del desarrollo
- Trastornos de la conducta
- Trastornos por Déficit de Atención con o sin hiperactividad
- Dificultades de aprendizaje en la lectura, escritura y cálculo en el alumnado que inicia E. Infantil de 5 años.

Este tipo de instrumento permite detectar precozmente, desde el ámbito escolar, las dificultades que pueda presentar el alumnado. Haciendo más efectiva la respuesta educativa y contribuyendo a aumentar las posibilidades de éxito académico.

Niveles de intervención temprana

En la Comunidad Autónoma de Canarias no existían leyes específicas de la Atención Temprana, por lo que su regulación se reducía a las directrices marcadas por las leyes de Servicios Sociales, Sanidad y Educación. Sin embargo en 2019, se regula por primera vez en Canarias la Atención Temprana con la Ley 12/2019, de 25 de abril.

Esta ley tiene dos objetivos principales:

- a) Regular la intervención integral de la atención infantil temprana en Canarias mediante actuaciones coordinadas de los sectores sanitario, educativo y social con competencias en el desarrollo de acciones de atención temprana.
- b) Regular las actuaciones en atención temprana como una red integral de responsabilidad pública y de carácter universal y gratuito.

El artículo 7 de la Ley 12/2019, establece los niveles de intervención de la Atención Temprana.

Los niveles se dividen en tres tipos de prevención. Por un lado, tenemos la *Prevención primaria*, teniendo como principal objetivo evitar las condiciones que puedan llevar a cabo la aparición de trastornos en el desarrollo infantil, es decir, llevando a cabo actuaciones preventivas como la realización de programas de información y formación general. Luego se encuentra la *Prevención secundaria*, donde se detecta y efectúa un diagnóstico precoz de las necesidades educativas para reducir las consecuencias negativas que puedan producir estas.

Por último, la *Prevención terciaria o fase de intervención*, donde se agrupan todas las actividades dirigidas a la población que presenta necesidades educativas especiales, su familia y su entorno para mejorar las condiciones de su desarrollo.

Modelo de Respuesta a la Intervención

Existe un método con un enfoque preventivo, para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje, denominado Modelo de Respuesta a la Intervención. Jiménez y Crespo (2019), aseguran que este modelo permite identificar al alumnado con mayor riesgo de presentar dificultades específicas del aprendizaje y darles el apoyo que necesitan desde la escuela.

Jiménez (2019), señala que la finalidad del enfoque del modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) es dar al alumnado, en situación de riesgo, todas las oportunidades posibles para que el rendimiento académico sea un éxito. Se hace indispensable llevar a cabo un seguimiento continuo del progreso de dicho alumnado, para ir ajustando el programa de intervención en función de las respuestas que se vayan obteniendo. Concretamente, se trata de modelos preventivos que se ajustan a la perfección con las leyes educativas actuales y que a su vez recalcan la necesidad de incorporar acciones y procedimientos dirigidos a la detección e intervención temprana de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), derivadas de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA).

La autoría afirma que, el principal reto que pretende conseguir la educación es ajustar la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos y alumnas, por lo que el enfoque es claramente inclusivo.

Dada la importancia de la prevención, detección e intervención de posibles NEAE, es de vital importancia conocer hasta qué punto están formados los futuros maestros y maestras de Educación Infantil en el tema en cuestión.

2. 4. Formación docente

La formación que reciben los docentes es uno de los factores que más influye en el rendimiento académico del alumnado, sobre todo en los primeros años de escolarización.

Jiménez y Seoane (2019), destacan que esta formación debe ser especializada y de calidad para conseguir una enseñanza eficaz.

Según el Decreto 25/2018, en la Comunidad Autónoma de Canarias, le compete a la Consejería con competencias en materia de Educación la formación y actualización de sus docentes. En la formación del profesorado deberá contemplarse la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, que se centrará en la formación en actitudes y valores, además de en conocimientos y en habilidades, y proporcionará también al profesorado orientaciones metodológicas que le permitan ofrecer una respuesta educativa más ajustada.

Sin embargo, Guzmán *et al.* (2015), determinan que los maestros y maestras de infantil no cuentan con las herramientas ni los conocimientos suficientes para llevar a cabo ciertas actuaciones con el alumnado. En este sentido, resulta imprescindible implantar programas formativos, dirigidos a maestros y maestras para resolver este problema, afirman Jiménez y Seoane (2015). Los autores mencionan una manera eficaz y capaz de formar al personal docente que se encuentra en activo, tratándose de una formación online mediante el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC).

Según Jiménez (2017), uno de los principales objetivos, que se debería alcanzar con la formación de los/as maestros/as, es que consigan proporcionar al alumnado, que se encuentra en riesgo, el tipo de enseñanza que necesita recibir.

Formación en las Universidades Canarias

A continuación, analizaremos con detalle la formación que ofrecen las Universidades Públicas de Canarias, en los Grados de Maestro en Educación Infantil, con respecto a los temas abordados en el marco teórico.

Por un lado, se encuentra la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) que ofrece un total de 57 grados. De todos ellos nos centraremos en analizar el plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Infantil. Tras realizar una búsqueda profunda por la web de la sede de la universidad, hemos encontrado las competencias que tienen gran relación con el tema de investigación.

En primer lugar tenemos la asignatura de Atención Temprana, se desempeña en el primer semestre del segundo curso del grado y cuyas competencias a trabajar en ella son:

- Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas y sus alteraciones para prevenir, detectar e intervenir disfunciones en las primeras edades (0-6 años).
- Conocer los fundamentos de la Atención Temprana.
- Dar una respuesta, desde el ámbito de la atención temprana, que integra al propio niño, a la familia y a la escuela.
- Colaborar con los distintos profesionales implicados para solucionar dichos trastornos.

En segundo lugar, tenemos la asignatura de Dificultades en el Proceso de Aprendizaje, se desempeña en el segundo semestre del segundo curso del grado. En ella se trabajan las siguientes competencias:

- Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.
- Saber informar a otros profesionales especialistas para promover la colaboración del centro y de otros maestros/as para responder a las necesidades específicas de apoyo educativo que se plantean.
- Conocer las dificultades en los diferentes componentes de la comunicación y lenguaje en la etapa de educación infantil.
- Saber detectar e identificar las dificultades en la comunicación y lenguaje en la etapa de educación infantil.
- Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

Por último encontramos la asignatura de Prevención de Dificultades en los Procesos cognitivos básicos. A diferencia de las asignaturas mencionadas anteriormente, esta es optativa, es decir, solo se dará en caso de que en el tercer curso del grado se escoja la mención de Educación Inclusiva. La competencia principal que se trabaja con esta asignatura es:

- Conocer y usar estrategias para prevenir y favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos básicos implicados en el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, fomentando, en el niño, la motivación de la manipulación de objetos como base para el desarrollo de la inteligencia.

La Universidad de La Laguna (ULL), ofrece un total de 45 grados. Al igual que con la ULPGC, nos centraremos en analizar las competencias que están relacionadas con el tema de

investigación. Tras indagar en el plan de estudios, destacamos las siguientes competencias comunes para todos los que cursen este grado:

- Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
- Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.
- Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relaciones con la atención.
- Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.
- Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas.
- Conocer los fundamentos de la atención temprana.
- Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de 0-3 y 3-6.
- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.

Estas competencias se trabajan en las asignaturas de Fundamentos Didácticos para la Inclusión Educativa (1er curso, 2º cuatrimestre), Prevención e Intervención en las Dificultades de Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad (2º curso, 1er cuatrimestre) y en la asignatura de Procesos Educativos, Aprendizajes y Desarrollo de la personalidad (2º curso, 2º cuatrimestre).

En el cuarto curso de este grado, en la ULL hay que escoger una de las cuatro menciones que se ofertan. Solamente dos, de esas menciones, trabajan competencias relacionadas con el tema tratado, por lo que se sobreentiende que quien no escoge ninguna de estas menciones no habrá adquirido las competencias que en ellas se trabaja.

Por un lado tenemos la Mención de Atención a la Diversidad en la que se trabajan las siguientes competencias:

- Aprendizaje de las habilidades y destrezas para el desarrollo del apoyo educativo

- Potenciar la reflexión crítica sobre el rol y responsabilidad que tiene el profesor tutor y el profesorado de apoyo en la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo
- Conocer los aspectos organizativos y curriculares específicos que llevan consigo una adecuada respuesta educativa atendiendo a las características específicas del alumnado.
- Proporcionar los conocimientos teóricos que les permitan abordar la atención de necesidades educativas especiales del alumno.
- Profundizar en las bases psicopedagógicas que sustentan la concepción de una escuela comprensiva y de una concepción socioeducativa inclusiva.

Mientras en la Mención de Atención Temprana se trabajan las siguientes competencias:

- Que el alumnado conozca las diversas necesidades de las familias en relación con la atención temprana.
- Que el alumnado pueda desarrollar pautas de asesoramiento a la familia sobre estrategias de intervención para favorecer el desarrollo global del niño.
- Que el alumnado conozca diferentes estrategias de intervención en la etapa infantil favorecedoras del desarrollo sensoriomotor, cognitivo, lingüístico, social y afectivo.
- Que el alumnado sepa realizar una evaluación de la expresividad psicomotriz infantil.
- Que el alumnado se familiarice con los conceptos básicos de la Educación Psicomotriz y pueda llevar a cabo esta práctica en su aula.
- Que el alumnado pueda detectar signos de alarma, dificultades emocionales o de retraso madurativo.
- Que el alumnado conozca el desarrollo de las capacidades de los niños de 0 a 6 años.
- Que el alumnado conozca las distintas perspectivas teóricas desde la que se aborda la atención temprana.

En ambas universidades se trabajan competencias relacionadas con la atención, prevención y detección temprana de las NEAE. Sin embargo, hay que destacar que no todas son de carácter obligatorio, como se especifica anteriormente. Es decir, al finalizar la carrera habrá docentes que hayan recibido más formación en este tema, que otros u otras. Esto dependerá de las preferencias formativas de cada futuro o futura docente.

3. Diseño de la investigación

Para conseguir el objetivo de este trabajo de investigación se ha optado por emplear una metodología cuantitativa, basada en la recopilación de información mediante un cuestionario. Este método nos permite comprender la experiencia, conocer la percepción y el nivel de formación de cada una de las personas encuestadas.

3. 1. Planteamiento del problema

A partir de lo expuesto anteriormente, nos preguntamos si el profesorado se encuentra lo suficientemente formado para atender a las NEAE de manera temprana. Las normativas nacionales y autonómicas apuestan por la prevención, la detección y la intervención temprana, reflejado en las diferentes leyes educativas, pero, ¿está el profesorado de infantil formado en esta temática?, ¿qué pruebas o recursos conocen para la detección temprana de las NEAE?, ¿es suficiente la formación que han recibido en el grado?. Asimismo, se plantean una serie de cuestiones generales que se pretenden resolver con la presente investigación:

- ¿Qué nivel de formación tiene el profesorado en la atención, prevención y detección de las NEAE?
- ¿Qué nivel de experiencia tiene el profesorado con alumnado NEAE?
- ¿El profesorado de infantil es capaz de detectar al alumnado con NEAE?
- ¿El profesorado de infantil es capaz de intervenir tempranamente con alumnado NEAE?

De forma más específica, nos preguntamos lo siguiente:

- ¿Tiene relación la experiencia del profesorado con la capacidad para intervenir y detectar al alumnado que presenta NEAE?
- ¿Se relaciona la formación que tiene el profesorado con la capacidad para la intervención y detección temprana del alumnado NEAE?
- ¿Qué relación existe entre la experiencia del profesorado y la formación que tienen?

3. 2. Objetivos

El principal objetivo de esta investigación es analizar la formación que tiene el profesorado en la atención, prevención y detección temprana de las NEAE. Partiendo de este objetivo general se generan una serie de objetivos específicos:

- Conocer el nivel de formación que tiene el profesorado en relación con las NEAE y su percepción sobre esta.
- Conocer la experiencia que tiene el profesorado con alumnado con NEAE, en la Etapa de Infantil.
- Analizar la percepción que tiene el profesorado sobre su capacidad para intervenir, detectar y atender al alumnado con NEAE.

3. 3. Metodología

3. 3. 1. Muestra

Los participantes de este estudio han sido un total de 30 maestros/as tutores/as de Educación Infantil o de apoyo y profesorado especialista con experiencia en la etapa de Infantil.

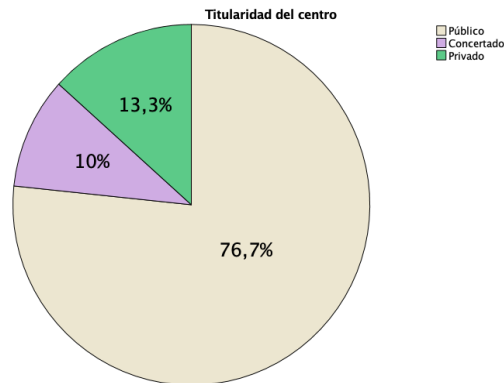
La muestra está formada por un total de 28 mujeres y 2 hombres, cuyas edades están comprendidas entre los 23 y 62 años ($M= 38,6$; $DT= 12,21$). En cuanto al nivel de estudios, un 36,7% de los docentes ha obtenido una diplomatura, también un 36,7% tiene un grado, un 20% ha realizado un máster y solo un 6,7% ha llegado a realizar un doctorado. Asimismo, 22 personas de la muestra realizaron sus estudios en La Universidad de La Laguna, otras 4 en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y las 4 restantes en otras universidades.

Los años de experiencia docente de los mismos tienen una alta variabilidad, siendo la mínima 0 y la máxima 35 años ($M= 12,03$; $DT= 11,6$). Por otro lado, los docentes tienen una media de 5,37 años de experiencia con alumnado con NEAE.

Un 60% de la muestra se encuentra trabajando en centros situados en zonas urbanas, un 26,7% en zona periférica y un 13,3% en zona rural. En la *Figura 1* se pueden observar los porcentajes que hacen referencia a la titularidad del centro, siendo 23 de los docentes

encuestados los que trabajan en un colegio público, 4 lo hacen en uno privado y 3 de ellos en colegios concertados.

Figura 1



3. 3. 2. Instrumentos

La recogida de información de este proyecto de investigación se ha realizado mediante un cuestionario, elaborado con la plataforma que ofrece Google para ello. En el siguiente enlace se puede visualizar el mismo: <https://forms.gle/mPzSKMjAR8TZr4NX8>.

El cuestionario está dividido en cuatro secciones diferentes. La primera de ellas tiene un total de 11 preguntas de respuesta corta, y está dedicada a obtener los datos sociodemográficos de los docentes encuestados. En la segunda sección realizamos un total de 10 preguntas, para comprobar el grado de formación que han recibido en prevención, atención y detección temprana de las NEAE. La tercera sección está destinada a conocer el grado de experiencia que tienen con alumnado con NEAE y consta de 4 preguntas. En la cuarta y última sección se pide a los docentes que indiquen el grado de acuerdo que tienen con algunos aspectos relacionados con el tema de investigación.

Las preguntas que se plantean en el cuestionario para comprobar el grado de formación, el grado de acuerdo o la frecuencia, se han realizado siguiendo el modelo que viene dado por la escala Likert de 1-5, donde 1 es nada y 5 es mucho. En la Tabla 1 se indican todos los ítems y secciones que se han descrito.

Tabla 1*Secciones e ítems del cuestionario*

Secciones	Ítems
Datos sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"> - Edad - Sexo - Nivel de estudios - Años de experiencia docente - Lugar de estudios - Mención que cursó en el grado - Titularidad del centro en el que trabaja - Zona del centro en el que trabaja - Rol que desempeña en el aula
Datos formativos	<ul style="list-style-type: none"> - Formación en las NEAE - Origen de la formación - Último curso recibido - Conocimientos específicos de las NEAE - Nivel de intervención/detección de NEAE
Experiencia profesional con las NEAE	<ul style="list-style-type: none"> - Años de experiencia - Nivel de experiencia con todas las NEAE - Frecuencia de actuaciones con las NEAE - Percepción de su capacidad de actuación
Grado de acuerdo con algunas afirmaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Formar a futuros docentes - Calidad de la formación - La falta de formación afecta a la práctica - Prevenir desde los centros - Estar preparada para trabajar con las NEAE - La implicación familiar - Coordinación con el equipo de orientación - Prevenir mejora el aprendizaje autónomo - La prevención mejora la motivación - Prevenir mejora el desarrollo socio-afectivo - Prevención mejora el desarrollo cognitivo - La prevención mejora la autoestima

3. 3. 3. Procedimiento

Una vez diseñado el cuestionario, se establece un periodo de tiempo para que los docentes puedan cumplimentarlo. Dejando un total de 10 días para conseguir respuestas y poder realizar el análisis correspondiente. En la presentación del mismo, se recalca a quién va

dirigido, cuál es el principal objetivo de la investigación y el tiempo aproximado que se tarda en rellenarlo.

Para la difusión de este cuestionario ha sido necesario buscar en la página web de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias, el correo electrónico de diferentes centros educativos. Hecha la selección aleatoria de centros de todas las Islas Canarias, se ha redactado un correo común para todos los centros y se ha enviado. Además de enviarlo por correo electrónico, el cuestionario se difundió a través de diferentes redes sociales, como Facebook, Instagram o WhatsApp. A las personas que le enviaba el cuestionario les solicitaba a su vez ayuda para difundirlo, creando así una red más amplia de posibles respuestas. Esta segunda opción para difundir el formulario resultó ser más efectiva que la que se realizó en un primer momento.

Una vez finalizado el periodo establecido para responder al cuestionario, se procedió a analizar los datos y codificarlos con el Programa SPSS Statistics v.21.

4. Resultados

El análisis de los datos se realizará en función de los objetivos que se han planteado para esta investigación. Además de mostrar tablas y gráficos, se presentan análisis descriptivos y correlaciones de los datos obtenidos. La información recogida se agrupará en diferentes dimensiones, proporcionando mayor claridad y facilitando su comprensión:

- Dimensión de la formación del profesorado en relación con las NEAE
- Dimensión de la experiencia del profesorado con alumnado con NEAE
- Percepción del profesorado ante su capacidad de actuación con las NEAE

Formación del profesorado en relación con las NEAE

Como se dijo anteriormente, la escala según el modelo Likert se establece de 1-5 siendo, en este caso, 1 nada y 5 mucho. La muestra obtiene una media de 2,8 en lo que a formación en atención, prevención y detección temprana de las NEAE se refiere, es decir, tienen una formación media. A continuación, nos detendremos en analizar el nivel de formación que tienen en cada una de las NEAE por las que se pregunta.

En cuanto a la formación en TDAH, 4 docentes aseguran no tener ninguna formación, 3 de ellos tienen poca, 16 tienen algo de formación, 6 tienen bastante y tan solo 1 afirma tener mucha. En Altas Capacidades Intelectuales, 16 docentes no tienen ninguna formación o tienen poca, 12 tienen algo y tan solo 2 afirma que tiene bastante o mucha de esta. En la formación en TEA, 5 no tiene nada, 6 tienen poca, 12 algo y 7 bastante. En TGC, 2 no tienen nada, 5 poca, 10 algo, 12 bastante y 1 mucha. En la Tabla 2 se reflejan los porcentajes de estos datos.

Tabla 2

Porcentajes del nivel de formación en TDAH, AC, TEA y TGC

Tipos	Frecuencia				
	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad	13,3	10	53,3	20	3,3
Altas Capacidades Intelectuales	26,7	26,7	40	3,3	3,3
Trastorno del Espectro Autista	16,7	20	40	23,3	-
Trastorno Grave de la Conducta	6,7	16,7	33,3	40	3,3

En la formación en DEA en lectura un 16,7% no tiene nada, un 23,3% tiene poca, un 50% tiene algo y un 10% tiene bastante. En DEA en escritura, un 23,3% no tiene nada, un 20% tiene poca, un 46,7% tiene algo y un 10% tiene bastante. Cabe destacar que los datos obtenidos en estas dos NEAE son muy similares. Luego en DEA en cálculo aritmético un 30% no tiene nada, un 23,3% tiene poca, un 36,7% tiene algo y un 10% tiene bastante. Se observa que nadie afirma tener mucha formación en las Dificultades Específicas de Aprendizaje, ya sea en lectura, escritura o cálculo aritmético. En la Tabla 3 se recoge la frecuencia del nivel de formación en las DEA.

Tabla 3

Frecuencia del nivel de formación en DEA en lectura, escritura y cálculo aritmético

Tipos	Frecuencia				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Dificultad Específica de Aprendizaje en lectura	5	7	15	3	-
Dificultad Específica de Aprendizaje en escritura	7	6	14	3	-
Dificultad Específica de Aprendizaje en cálculo aritmético	9	7	11	3	-

En formación del profesorado en Discapacidad Intelectual, Visual, Motora y Auditiva entre 6 y 8 docentes no tienen nada, entre 6 y 11 tienen poca y entre 9 y 12 tienen algo. En Discapacidad Intelectual, 5 tienen bastante formación y 1 mucha. En Discapacidad Motora, 6 tienen bastante formación y 1 mucha. En Discapacidad Visual solo 1 tiene bastante formación. Por último en Discapacidad Auditiva solo 2 tienen bastante formación. En la Tabla 4 se muestran los porcentajes de los datos descritos.

Tabla 4

Porcentajes del nivel de formación en Discapacidad Intelectual, Visual, Motora y Auditiva

Tipos	Frecuencia				
	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Discapacidad Intelectual	23,3	26,7	30	16,7	3,3
Discapacidad Visual	26,7	36,7	33,3	3,3	-
Discapacidad Motora	20	20	36,7	20	3,3
Discapacidad Auditiva	23,3	30	40	6,7	-

Según los datos anteriores, la NEAE en la que más formación tienen los docentes de la muestra es en Trastorno Grave de la Conducta seguido de Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.

El origen de los conocimientos que tiene el profesorado sobre las NEAE, es principalmente por la experiencia que tiene con el alumnado (N=29), por la realización de cursos específicos (N=24) o por la lectura de artículos y libros relacionados con el tema en cuestión (N=24). Solamente 3 de los docentes afirma que han adquirido conocimientos sobre el tema al realizar un máster. En la Figura 3 se muestra cuántos docentes han adquirido conocimiento sobre el tema durante la carrera.

Figura 3

Frecuencia en función de si han recibido o no formación en la carrera



Asimismo, los docentes han manifestado si están de acuerdo o no en que sus universidades ofrecen una formación de calidad en este aspecto. Para conocer los datos más específicos de esta cuestión, se ha creado la Tabla 5 de frecuencia. En la misma se muestra el número de docentes según su grado de acuerdo.

Tabla 5

Frecuencia del grado de acuerdo en la calidad de la formación de las universidades

Ítem	Frecuencia				
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
La universidad donde realizó sus estudios ofrece una formación de calidad	2	8	14	5	1

Un 60% de la muestra asegura estar muy de acuerdo o bastante de acuerdo en que la falta de formación afecta a su práctica docente. Mientras, un 6,7% no está de acuerdo, un 13,3% está poco de acuerdo y un 20% está algo de acuerdo con dicho aspecto.

Con el fin de conocer si los docentes están al día con algunos elementos específicos de la detección, atención y prevención temprana de las NEAE, se plantea que indiquen el grado de conocimiento en el Modelo de Respuesta a la Intervención, los niveles de intervención y las guías de detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades del Gobierno de Canarias. Destacar que la mayoría de los docentes asegura tener algo de conocimiento de los mismos. En las Figuras 4, 5 y 6 se representa el porcentaje de la muestra según el grado de conocimiento.

Figura 4

Porcentajes del nivel de conocimiento en el Modelo Rti

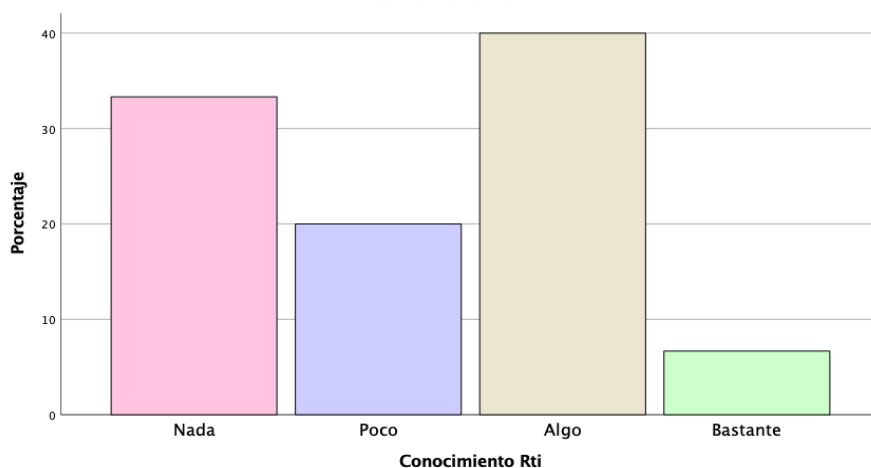


Figura 5

Porcentajes del nivel de conocimiento en los niveles de intervención

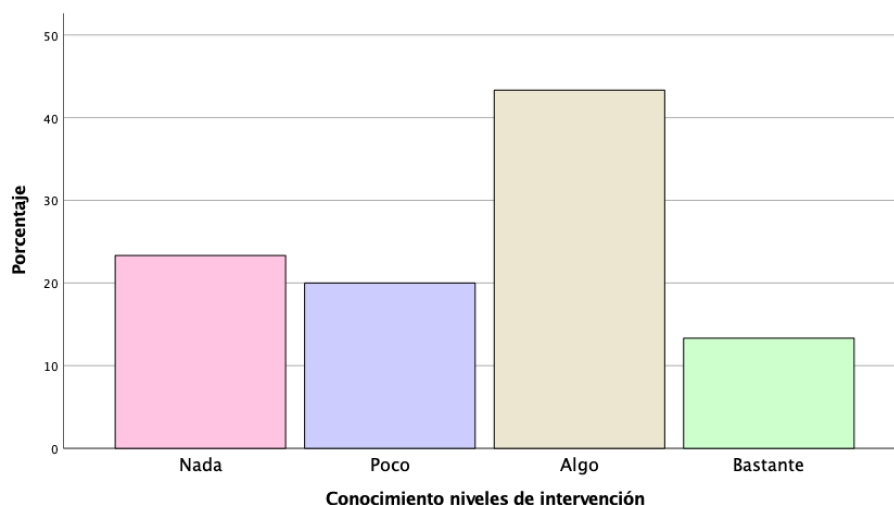
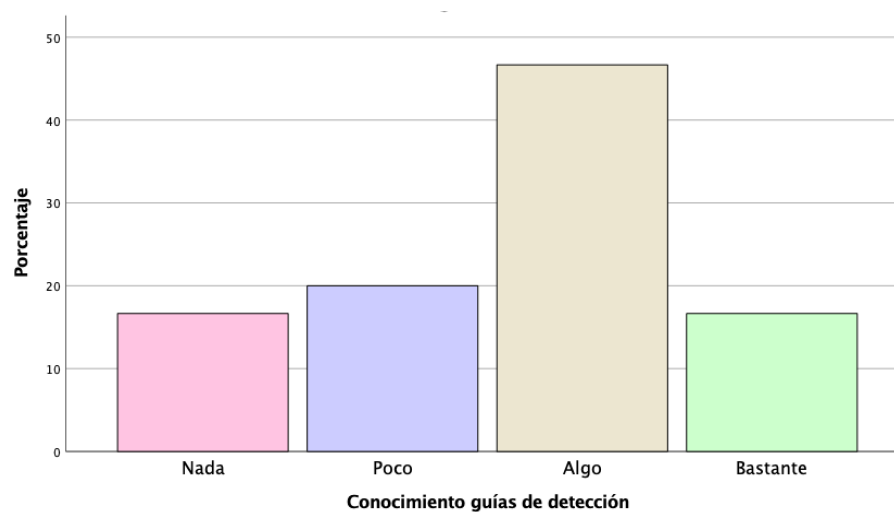


Figura 6

Porcentajes del nivel de conocimiento de las guías de detección



A pesar de que más del 40% de la muestra tiene conocimiento sobre las guías de detección temprana, un 63,4% no las ha utilizado nada o en pocas ocasiones.

El último aspecto a destacar en esta dimensión es, cuándo hicieron el último curso formativo sobre atención temprana y/o prevención de las NEAE, o si por el contrario no han realizado ninguno. Un 16,7% no ha recibido ningún curso, un 23,3% lo recibió hace menos de un año, un 26,7% hace más de un año pero menos de dos, un 16,7% hace más de dos años pero menos de tres y un 16,7% hace más de tres años.

Experiencia del profesorado con alumnado con NEAE

En esta dimensión, se pretende conocer la experiencia que tienen los docentes de la muestra con el alumnado con NEAE, en la etapa de infantil. Se ha pedido de manera general que indiquen el grado de experiencia y posteriormente que lo hagan con cada una de las NEAE que se nombran a lo largo del trabajo. Los docentes obtienen una media de 2,97 sobre 5 en experiencia con dicho alumnado, esto quiere decir que la mayoría tiene algo de experiencia o bastante. En la siguiente tabla se indican los porcentajes según el grado de experiencia de la muestra, con respecto a todas las NEAE.

Tabla 6

Porcentajes del grado de experiencia con las NEAE

Tipos	Frecuencia				
	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad	10	20	46,7	20	3,3
Dificultad Específica de Aprendizaje en escritura	10	16,7	26,7	36,7	10
Dificultad Específica de Aprendizaje en lectura	20	20	36,7	16,7	6,7
Dificultad Específica de Aprendizaje en cálculo aritmético	36,7	30	20	13,3	-
Altas Capacidades Intelectuales	50	23,3	20	6,7	10
Trastorno del Espectro Autista	70	16,7	13	-	-
Trastorno Grave de la Conducta	70	16,7	10	3,3	-
Trastorno Específico del Lenguaje	33,3	33,3	20	6,7	6,7
Discapacidad Intelectual	46,7	33,3	10	6,7	3,3
Discapacidad Visual	43,4	23,3	20	10	3,3
Discapacidad Motora	30	36,7	20	6,7	6,7
Discapacidad Auditiva	30	26,7	30	10	3,3

Según los resultados podemos decir que las NEAE con las que el profesorado indica tener más experiencia es con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, Dificultad Específica de Aprendizaje en escritura y en lectura, siendo los porcentajes, con bastante o mucha experiencia, 23,3%, 46,7% y 23,4% respectivamente. En cambio, con las que menos experiencia tienen los docentes son con Trastorno del Espectro Autista y Trastorno Grave de la Conducta, cuyos porcentajes con nada o poca de experiencia son 86,7% en ambas NEAE.

Con el fin de ampliar la información sobre la experiencia en el aula, se ha querido comprobar si los docentes han aplicado algún tipo de prueba para la detección temprana del

alumnado con NEAE. Un 56,7% de la muestra no ha aplicado ningún tipo de prueba estandarizada para dicho fin y tan solo un 6,7% las ha aplicado bastante. En este caso, se ha pedido que se especifique el nombre de la prueba realizada al alumnado. Solamente responden 3 docentes, dos de ellos han aplicado la Escala Battelle y otro la Prueba TEA.

Por último, se pretende conocer con qué frecuencia realizan determinadas actuaciones relacionadas con el alumnado NEAE, para que este alcance el éxito académico. En una escala 1-5 donde 1 es nunca y 5 es siempre el profesorado debe responder acorde a lo que hace en su trabajo. En la Tabla 7 se indica la media de la frecuencia de actuación del profesorado.

Tabla 7

Media de la frecuencia de actuación

Acciones	Media
Pedir recursos al centro para trabajar con alumnado	2,73
Elaborar planes de actuación personalizados para el alumnado	3,1
Crear propuestas didácticas flexibles, respetando la diversidad del aula	3,47
Recurrir al apoyo del equipo de orientación para trabajar con el alumnado	3,33
Informar a la familia de la evolución de sus hijos e hijas	3,67
Evaluar al alumnado al final de curso para comprobar la consecución de los objetivos	3,9

Percepción del profesorado ante su capacidad de actuación con las NEAE

En esta dimensión se pretende conocer la percepción que tiene el profesorado sobre su propia capacidad de actuación con el alumnado NEAE. De manera general, 3 docentes creen que están poco preparados para trabajar con dicho alumnado, 20 cree estar algo preparado, 6 piensa que está bastante preparado y tan solo 1 docente asegura estar muy preparado para ello.

En la Tabla 8 se especifican los porcentajes según la percepción que tienen los docentes sobre su capacidad para la detección temprana del alumnado con cada una de las NEAE.

Tabla 8*Porcentajes según el grado de capacidad para detectar tempranamente las NEAE*

Tipos	Frecuencia				
	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad	3,3	10	53,3	30	3,3
Dificultad Específica de Aprendizaje en escritura	13,3	46,7	20	20	-
Dificultad Específica de Aprendizaje en lectura	10	23,3	43,3	20	3,3
Dificultad Específica de Aprendizaje en cálculo aritmético	6,7	36,7	40	16,7	-
Altas Capacidades Intelectuales	6,7	33,3	46,7	13,3	-
Trastorno del Espectro Autista	3,3	13,3	43,3	30	10
Trastorno Grave de la Conducta	3,3	26,7	40	26,7	3,3
Trastorno Específico del Lenguaje	3,3	26,7	53,3	16,7	-
Discapacidad Intelectual	16,7	20	40	23,3	-
Discapacidad Visual	10	26,7	36,7	23,3	3,3
Discapacidad Motora	3,3	13,3	46,7	30	6,7
Discapacidad Auditiva	10	26,7	40	20	3,3

La Discapacidad Motora, el Trastorno del Espectro Autista y el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, son las NEAE que el profesorado percibe tener mayor capacidad para detectarlas tempranamente. Siendo los porcentajes 83,3% en TDAH y 73,3% en TEA y Discapacidad Motora capaz de detectar algo o bastante.

En la Tabla 9 se especifica la frecuencia de la muestra, según la percepción que tienen los docentes sobre su capacidad para la detección temprana del alumnado con cada una de las NEAE. Los docentes se ven más capaces de intervenir tempranamente con alumnado con TDAH, con DEA en escritura y con DEA en lectura. Siendo la frecuencia 26, 25 y 20 respectivamente, de los que consideran que tienen algo, bastante o mucha capacidad para ello.

Tabla 9*Frecuencia según el grado de capacidad de intervención con las NEAE*

Tipos	Frecuencia				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad	-	4	17	9	-
Dificultad Específica de Aprendizaje en escritura	-	5	12	12	1
Dificultad Específica de Aprendizaje en lectura	-	10	15	5	-
Dificultad Específica de Aprendizaje en cálculo aritmético	4	8	12	6	-
Altas Capacidades Intelectuales	2	9	14	5	-
Trastorno del Espectro Autista	7	9	7	7	-
Trastorno Grave de la Conducta	5	8	10	6	1
Trastorno Específico del Lenguaje	3	10	10	7	-
Discapacidad Intelectual	4	9	9	7	1
Discapacidad Visual	5	15	6	4	-
Discapacidad Motora	4	5	11	8	2
Discapacidad Auditiva	5	14	7	3	1

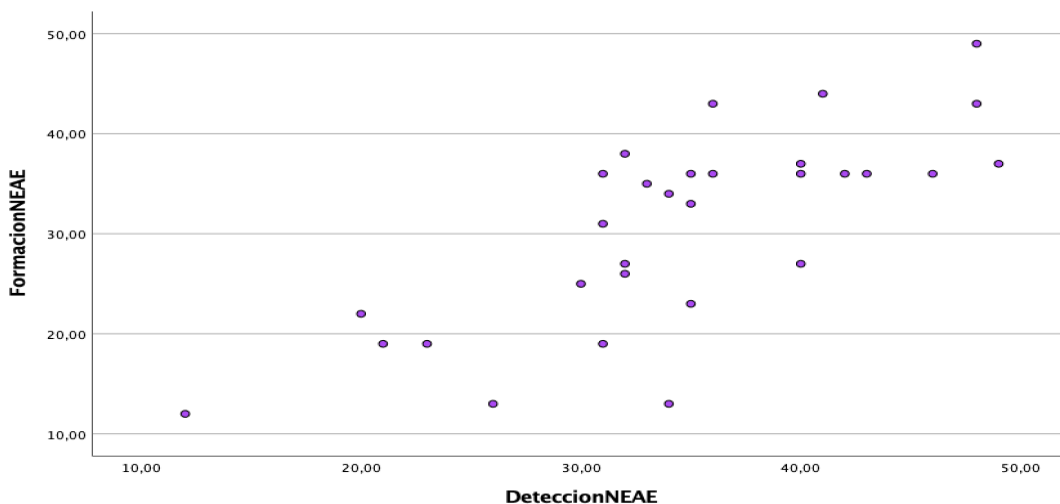
Por último y con el fin de aclarar las preguntas que se plantean en esta investigación, se han contrastado diferentes datos de la encuesta para saber si existe algún tipo de relación entre ellos. En primer lugar, se han creado cuatro nuevas variables, que recogen de manera global la información sobre la formación en las NEAE, la detección, la intervención y la experiencia del profesorado con alumnado NEAE.

Los resultados demuestran que existe una relación significativa entre la formación que tienen los docentes en NEAE y la capacidad de los mismos, para detectarlas tempranamente ($r = .75$; $p < .001$). Es decir, a mayor formación de las NEAE más capaz se siente el profesorado de detectar indicadores de riesgo en el alumnado y viceversa. En la Figura 7 se puede observar la representación gráfica de la relación que se establece entre estas dos variables.

Asimismo, existe una relación significativa entre la formación del profesorado y la capacidad de intervención con el alumnado ($r = .65$; $p < .001$), es decir, a mayor formación más capacidad para intervenir tienen los docentes y viceversa. Sin embargo, no se encontró relación entre la experiencia con alumnado con NEAE y la capacidad para detectar alumnado con NEAE ni la capacidad para intervenir con alumnado con NEAE para ($r = .32$; $p = .08$ y $r = .43$; $p = .07$, respectivamente). Tampoco se encontró relación significativa entre los años de experiencia docente con alumnado NEAE y la formación que tienen los mismos ($r = .083$; $p < .661$).

Figura 7

Relación significativa entre la formación y la detección



5. Discusión y conclusiones

Tras analizar los datos que se han recogido en este trabajo de investigación, resulta interesante contrastar una serie de aspectos con el marco teórico. Se destacarán los datos más relevantes para alcanzar los objetivos y dar una respuesta clara a las cuestiones que se plantean.

En general, se comprueba que el profesorado tiene una formación de nivel medio-bajo con respecto a la prevención, detección y atención de las NEAE. Esto se debe, principalmente, a la poca formación que reciben en las Universidades donde han realizado sus estudios. Más de la mitad de la muestra afirma no haber recibido formación específica en su carrera sobre este tema.

Como se señala en el marco teórico, las asignaturas que ofrecen, actualmente, las universidades de la Comunidad Autónoma de Canarias son bastante escasas. Por un lado, en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, solamente existen dos asignaturas obligatorias y una optativa en la que se trabajan competencias relacionadas con la prevención, detección y atención de las NEAE. Mientras, la Universidad de La Laguna ofrece tres asignaturas obligatorias con competencias similares a las mencionadas anteriormente y, a diferencia de la ULPGC, ofrece dos menciones específicas que tienen que ver con la Atención a la Diversidad y la Atención Temprana. No obstante, se le ha preguntado al profesorado por la calidad de la formación ya que, como dicen Jiménez y Seoane (2019), la formación de los docentes debe ser especializada y de calidad, si se pretende conseguir una enseñanza eficaz. El 33,33% de la muestra declara estar poco o nada de acuerdo en que la universidad donde realizó sus estudios ofrece una formación de calidad. Mientras el 66,67% está algo, bastante o muy de acuerdo en ello. Dato algo sorprendente, ya que se esperaba que fueran más las personas que dijeran que sus universidades no ofrecían una formación de calidad. Por lo que podemos decir que aunque la universidad ofrezca poca formación, ésta es de calidad según la opinión de los encuestados.

La mayoría de los maestros y maestras participantes aseguran que la falta de formación en este sentido, afecta a su práctica como docente por lo que estos tienden, en gran parte, a buscar otros medios para formarse. Como la lectura de libros y artículos o la realización de cursos específicos. Además de estas alternativas, Guzmán *et al.* (2015) apoya la idea de

implantar programas formativos para el personal que se encuentra en activo, con el fin de resolver este problema. Proponen una formación online, con ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y todos sus beneficios.

Como se observa en los resultados, los docentes que están más formados son más capaces de intervenir con el alumnado, es decir, tener una buena formación ayuda a que el profesorado sea capaz de atender tempranamente al alumnado que presente, o pueda presentar, alguna dificultad que influya en su correcto aprendizaje. Sin embargo, esto no ocurre con la experiencia, ya que por muchos años que hayan trabajado los docentes, no se ven capaces de intervenir o detectar alumnado NEAE si no se encuentran lo suficientemente formados.

Dada la importancia que tiene la prevención, detección e intervención temprana de las NEAE, se ha querido comprobar el nivel de conocimiento que tiene el profesorado en tres aspectos relacionados, directamente, con cada una de las actuaciones mencionadas. En primer lugar se encuentran los niveles de intervención; prevención primaria, prevención secundaria y prevención terciaria. Por otro lado tenemos las guías de detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades. Recurso que incluye cuestionarios para detectar precozmente las principales NEAE, desde el ámbito educativo. En ambos aspectos resulta que, más de la mitad de la muestra asegura tener bastante o algo de conocimiento. Esto es un aspecto positivo, pues los niveles de intervención y las guías de detección deberían conocerlos sobre todo, el profesorado de la etapa de infantil, ya que es donde se inicia el proceso de prevención y detección temprana.

Por último, se encuentra el modelo de Respuesta a la Intervención que, a diferencia de los datos anteriores, son más de la mitad de los docentes los que lo conocen poco o directamente no lo conocen. Se trata de un modelo preventivo que, según Jiménez y Crespo (2019), permite identificar al alumnado con mayor riesgo de presentar dificultades del aprendizaje y darles el apoyo que necesitan desde los centros educativos. Por eso mismo, resulta imprescindible que el profesorado sea consciente de los programas que existen para abordar todos los procesos de prevención, detección y atención temprana y los ponga en práctica. Como bien señala Millá (2006), el alumnado de infantil que presente dificultades debe cursar la etapa en las mejores condiciones posibles, asimismo le corresponde a la

Consejería en materia de Educación, facilitar al sistema educativo los recursos necesarios para que esto se cumpla.

Hemos comprobado que la formación del profesorado, en la mayoría de las NEAE, es baja. Con esta investigación pretendemos que se tome conciencia de la importancia que tiene la actuación temprana con el alumnado NEAE y se amplíe la formación que recibe el profesorado de infantil, desde que comienzan sus estudios, es decir, desde el Grado en Maestro/a de Educación Infantil. Además, es importante que los docentes mantengan sus conocimientos actualizados y que intervengan según lo que prescribe la investigación, de esta manera estarán dotados de los recursos necesarios para poder trabajar correctamente con dicho alumnado.

En el desarrollo de este trabajo han surgido algunas inquietudes que sería interesante abordar en un futuro, para su investigación. Como por ejemplo, averiguar si los docentes conocen los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana, en adelante CDIAT, conocer el nivel de implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas que puedan presentar o presenten NEAE o conocer el nivel de coordinación entre los centros educativos y los CDIAT. Además, se requieren de estudios observación, cualitativos, a través de los cuales podamos observar cuáles son los conocimientos y la actuación de los docentes con el alumnado NEAE en contextos reales.

En cuanto a las limitaciones que se han presentado en este estudio, destacamos las pocas respuestas obtenidas en la encuesta. A pesar de haber difundido el cuestionario a un número considerable de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias, fueron muy pocos los que respondieron a la petición. La difusión por correo electrónico no tuvo suficiente éxito, teniendo que recurrir a otros medios para ello. Es por ello, que otra limitación del estudio es que debido a la poca participación, los resultados presentados en este estudio no se pueden generalizar.

6. Bibliografía

- DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. (2011). Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales. Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/.content/publicaciones/archivos/documento/guia_deteccion_tempranab.pdf
- GAT (2005). *Libro Blanco de Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad: Madrid
- Gobierno de Canarias (2021). Alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) según enseñanza en la que se encuentra matriculado. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/PORTAL/InformesCEscolar/Reports/ViewReport?PathReport=/InformesCEscolar/Alumnado/ALUMN_0013_NEAE_Ense_CANARIAS&?Nombre=ALUMN_0013_NEAE_Ense_CANARIAS
- Guzman, R., Correa, A., Arvelo, C. y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 289-302.
- Jiménez, J. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención*. Pirámide: Madrid
- Jiménez, J. E. (2017a). Implentation of response to intervention model in the Canary Islands. *Perspectives on Language and Literacy*, 43, 47-50.
- Jiménez, J., Seoane, R. (2019). Efectos de la formación tutorial online y presencial sobre los conocimientos y creencias de los maestros. *Modelo de respuesta a la intervención*, pp. 349-392. Pirámide: Madrid

- Jiménez, J., Crespo, P.. (2019). Modelo de respuesta a la intervención: definición y principales componentes. *Modelo de respuesta a la intervención*, pp. 35-83. Pirámide: Madrid
- Millá, M. (2006). Atención Temprana de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 42, 153-156.
- Ley 12/2019, de 25 de abril, por la que se regula la atención temprana en Canarias.
- Puerto, E. (2020). Evolución histórica de la Atención temprana. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 318-337.