

a_tempo

Programa de detección precoz nas escolas infantís 0-3

RESULTADOS E RECOMENDACIÓNS

INFORME FINAL

Xunta de Galicia

Programa experimental e formativo da Secretaría Xeral de Familia e Benestar da Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia realizado durante o período 2006-2009 mediante convenio asinado coa Asociación Galega de Atención Temperá o día 13 de decembro de 2006 .

Dirección do proxecto

Xaime Ponte, Coordinador,
Jose Cardama, Área de Formación
Jose Antonio Sarmiento, Área de Estatística

Autores

Xaime Ponte / José A. Sarmiento

Colaboracións

Teresa Busto / Luisa Fernanda Arís/ Saloa Arrugaeta / Concepción Cendón / Marta Rodríguez
Mariola Fernández / María Amalia Muñoz

Edita

Consellería de Traballo e Benestar, Secretaría Xeral de Familia e Benestar en colaboración coa Asociación Galega de Atención Temperá.

Deseño

Jose Manuel García Ramos – indicalo.com

Maquetación

Maribel Carbajales

Imprime

Graficas Rigel S.A.

© Asociación Galega de Atención Temperá

Asociación Galega de Atención Temperá. Carmen 39-41, 2º Esq., 15402 Ferrol
agat@atenciontemprana.com / <http://www.atenciontemprana.com>

Depósito legal:

ISBN:

a_tempo

Programa de detección precoz nas escolas infantís 0-3

RESULTADOS E RECOMENDACIÓNS

INFORME FINAL

Xunta de Galicia

RECOÑECEMENTOS

A Comisión Técnica da AGAT agradece as achegas e colaboracións recibidas de:

SUBDIRECCIÓN XERAL DE FAMILIA

Manuel Vila, subdirector xeral de Familia

Gema Montero, psicóloga, Subdirección Xeral de Familia

Pilar Pena, xefa de servizo da Subdirección Xeral de Familia

PERSOAL EDUCATIVO E TITORAS - QUENDA A

E.I. 0-3 “VIRXE DO CHAMORRO”

Eva Mª Rego Iglesias (*Directora*)

Mª José Vivero Otero

Mª Angeles Porto López

Mariola Fernández Martínez (*Titora*)

E.I. 0-3 “O VENTORRILLO”

Icía Fernández Alberdi (*Directora*)

Pilar Ayora Fernández

Dolores Canosa Fandiño

Pilar López Pousada (*Titora*)

E.I. 0-3 “VITE”

Gloria Álvarez Parga (*Directora*)

Estrella Armesto Loira

Olivia Rodal Díaz

Aurora Costa Suárez

José Mato Landeira

Mercedes Pérez Pardavila (*Titora*)

E.I. 0-3 “ELVIÑA”

Mª Antonia Aranguren Pastor (*Directora*)

Mª del Carmen Barbajosa Illán

Mª del Mar González Villamil

Liduvina Mariño Lustres

Elisa Martínez Palacios (*Titora*)

E.I. 0-3 STA.Mª DE OZA”

Gustavo Quindimil Gómez (*Director*)

Mª Carmen Paradela Méndez

Mª Jesús Rodríguez Fernández

María Esperanza de las Nieves Giráldez

Xoana Balado Fernández (*Titora*)

E.I. 0-3 Nª SRA. DO CAMPO

Mª Fe Somoza Rodríguez (*Directora*)

Consuelo Pérez Penedo

Mª José Rodríguez Arca

Angeles Casas Amor

Dolores Enríquez Insua (*Titora*)

E.I. 0-3 Nº SRA SGDO.CORAZÓN

Delfina Gasalla Gutiérrez (*Directora*)
Dolores Román Donate
Ana María Pena Gómez
Josefa Palmeiro Fernández
Julia Campo Domínguez (*Titora*)

E.I. 0-3 “A FARIXA”

Mª Concepción González Novoa (*Directora*)
Amparo Morales Pérez
Mª José Lama Dorrió
Isaltina Teixeira de Souto
Mª Luisa Cid Domínguez (*Titora*)

E.I. 0-3 “VIRXE COVADONGA”

Mª Florentina Pérez Quintas (*Directora*)
Emilia González Gómez
Cecilia Barroso Bernárdez
Julia Marchena Rodríguez (*Titora*)

E.I. 0-3 “O TOXO”

María Luisa Pereira Temperán (*Directora*)
Antonia Feijóo García
Luisa Rodríguez Canedo
Gema Martínez Martínez (*Titora*)

E.I. 0-3 “RELFAS”

Esmeralda Gándara Sías (*Directora*)
Soledad Fernández Reyes
Mª del Carmen Martínez Silvares
Beatriz Gómez Gómez
María Bermúdez Puga (*Titora*)

E.I. 0-3 “BOUZAS”

Ana Piñeiro Prieto (*Directora*)
Patricia Sabido Racineux
Paz Vázquez Pereira
Montserrat Dacosta Grobas
Vanessa Fernández Guedella (*Titora*)

E.I. 0-3 “PARADAI”

Mª Jesús Cadórniga Vega (*Directora*)
Consuelo Flores Balboa
Mª Teresa Chousa Barrio
Ana Isabel Armas Iglesias
Carmen Diaz-Mor Prieto (*Titora*)

E.I. 0-3 “ANTELA”

X.Manuel Rodríguez Conde (*Director*)
Emilia Rodríguez Carballo
Marina Pérez Gómez
Fé Tejada Santalices
Antonia Ríos Moure
Victoria Diéguez Camba (*Titora*)

E.I. 0-3 “CAMPOLONGO”

Mª Dolores Ramos Vázquez (*Directora*)
Mª Dolores Muras Sanmartín
Mª Cristina Soto Mata
Mª Antonia Guerrero Ruiz
Marta Martínez Hermida (*Titora*)

E.I. 0-3 “MARISMA STA. MARIÑA”

Clara Piñeiro Campos (*Directora*)
Mª Luisa López Cendín
Lourdes García Vázquez Núñez
Fátima Alonso Virulegio (*Titora*)

E.I. 0-3 “ROSALÍA DE CASTRO”

María Vilar Caramés (*Directora*)
Xoana Díaz López
Rosa Mª Pérez Solleiro
Ana Mª Corredoira Pastoriza
Cristina Crispín Iglesias (*Titora*)

PERSOAL EDUCATIVO E TITORAS - QUENDA B

E.I. 0-3 “VIRXE DO CHAMORRO”

Eva M^a Rego Iglesias (*Directora*)
Mar López Quiroga
Angela Paz Carnero
Mariola Fernández Martínez (*Titora*)

E.I. 0-3 “ELVIÑA”

M^a Antonia Aranguren Pastor (*Directora*)
Rosa M^a Lesta Sanjurjo
Eva M^a Viñas Varela
M^a Remedios Balboa Ouro
Elisa Martínez Palacios (*Titora*)

E.I. 0-3 STA. M^a DE OZA”

Gustavo Quindimil Gómez (*Director*)
M^a Luz Bernárdez García
Ana Belén Mosquera Coto
Pilar Varela Expósito
Xoana Balado Fernández (*Titora*)

E.I. 0-3 “AS MARIÑAS”

Carmen M^o de Nieves Lamas (*Director*)
M^a José Garrido Aláez
Elvira Costelo Vigo
Raquel Boquete Ergueira (*Titora*)

E.I. 0-3 “VIRXE PURIFICACIÓN”

M^a Teresa Villares Castro (*Directora*)
Berta Alonso López
Leticia de Padua Caminos
Rosa Fraga Pena (*Titora*)

E.I. 0-3 N^a SRA SGDO.CORAZÓN

Delfina Gasalla Gutiérrez (*Directora*)
M^a Dolores Roman Donate
María Castro Vazquez
Julia Campo Domínguez (*Titora*)

E.I. 0-3 “CATABOIS”

Lucía Paz Baña (*Directora*)
Ana González Díaz
Arancha Puente Fernández
Yolanda Gómez Campelle
Myriam Malvar Lema (*Titora*)

E.I. 0-3 “O VENTORRILLO”

Icía Fernández Alberdi (*Directora*)
Elena Fernández Tenreiro
Yolanda García Quián
María Luisa Castro Mesa
Pilar López Pousada (*Titora*)

E.I. 0-3 “SANTA SUSANA ”

Ana Pintos Costa (*Director*)
Teresa Gayo Sequeiros
Hortensia Materranz Montero
Milagros Iglesias López
M^a Carmen Núñez Núñez
Iria Botana Lois (*Titora*)

E.I. 0-3 “VITE”

Isabel Casal Fernández (*Directora*)
Aurora López González
Dolores Cambre Agrelo
Susana Moldes Viñas
Eva Anido Seoane
Mercedes Pérez Pardavila (*Titora*)

E.I. 0-3 N^a SRA. DO CAMPO

M^a Fe Somoza Rodríguez (*Directora*)
Paloma Pulpeiro Louro
Nieves González Ginzo
Araceli Cao Díaz
M^a Dolores Enríquez Pousa (*Titora*)

E.I. 0-3 “PARADAI”

M^a Jesús Cadórniga Vega (*Directora*)
M^a Ángeles Rodríguez Ares
María Ares Mejuto
Nieves Pombo Rubio
Carmen Diz-Mor Prieto (*Titora*)

E.I. 0-3 “A FARIXA”

M^a Concepción González Novoa (*Directora*)
Rosa González Fernández
M^a Dolores Rodríguez Novoa
Manuela Villar Conde
M^a Luisa Cid Domínguez (*Titora*)

E.I. 0-3 “VIRXE COVADONGA”

M^a Florentina Pérez Quintas (*Directora*)
Tamara Alvarez López
Silvia Alvarez Vila
Julia Marchena Rodríguez (*Titora*)

E.I. 0-3 “CAMPOLONGO”

M^a Dolores Ramos Vázquez (*Directora*)
Cristina Cerviño Villaverde
M^a Antonia Guerrero Ruiz
M^a Carmen Soto Blanco
Marta Martínez Hermida (*Titora*)

E.I. 0-3 “ROSALÍA DE CASTRO”

María Vilar Caramés (*Directora*)
Verónica de la Iglesia Pérez
Carmen Dios Jaraiz
Mercedes Iglesias Alvite
Cristina Crispin Iglesias (*Titora*)

E.I. 0-3 “BOUZAS”

Ana Piñeiro Prieto (*Directora*)
Sandra Rodríguez Díaz
Gloria Campos Melón
Yolanda Buela Peláez
Vanessa Fernández Guedella (*Titora*)

E.I. 0-3 “ANTELA”

X.Manuel Rodríguez Conde (*Director*)
M^a José González Lorenzo
Montserrat González Cordo
Manuela Caseiro salgado
Victoria Diéguez Camba (*Titora*)

E.I. 0-3 “MARÍN”

M^a Luisa Cidrás Escaneo (*Directora*)
M^a Dolores Rodríguez Muradas
Ana Sánchez Miniño
Gema Martínez Martínez (*Titora*)

E.I. 0-3 “O TOXO”

María Luisa Pereira Pamperán (*Directora*)
Concepción González Salgueiro
Mónica García Veá
Teresa Carballo Gorís
Gema Martínez Martínez (*Titora*)

E.I. 0-3 “MARISMA STA. MARIÑA”

Clara Piñeiro Campos (*Directora*)
María López Amoedo
María Sueiro Portela
Fátima Alonso Virulegio (*Titora*)

E.I. 0-3 “RELFAS”

Esmeralda Gándara Sías (*Directora*)
Sara Martínez Hermida
M^a Eugenia Rey Castillo
M^a Carmen Silveiras Martínez
María Bermudez Puga (*Titora*)

E.I. 0-3 “CAEIRO”

Felicidad Caballero Rodríguez (*Directora*)
Rosario Vidal Fernández
M^a Veneranda Durán Rúa
Teresa Rodríguez Frade
Enma Mencía Tomé
M^a Ángeles Gómez (*Titora*)

PERSOAL EDUCATIVO E TITORAS - QUENDA C

E.I. 0-3 “CATABOIS”

Lucía Paz Baña (*Directora*)
Eva Fernández López
Mónica Fontenla Carro
M^a Cristina Méndez Fernández
Myriam Malvar Lema (*Titora*)

E.I. 0-3 “O VENTORRILLO”

Icía Fernández Alberdi (*Directora*)
María Aránzazu Aguiriano Ramudo
Josefina Barba Carreira
Pilar López Pousada (*Titora*)

E.I. 0-3 “AS MARIÑAS”

Carmen M^o de Nieves Lamas (*Directora*)
Rosa Ana Barros Martínez
Isabel Allegue Lago
M^a Carmen Platas Seoane
Raquel Boquete Ergueira (*Titora*)

E.I. 0-3 “VIRXE PURIFICACIÓN”

M^a Teresa Villares Castro (*Director*)
Isabel Buide Carballosa
Lucía García Couso
Laura Alonso García
Berta Alonso Pérez
Rosa Fraga Pena (*Titora*)

E.I. 0-3 “PARADAI”

M^a Jesús Cadorniga Vega (*Directora*)
Nieves Pombo Rubio
Angeles Rodríguez Ares
María Ares Mejuto
M^aLuz Rodríguez Pardo
Carmen Diz-Mor Prieto (*Titora*)

E.I. 0-3 “ELVIÑA”

M^a Antonia Aranguren Pastor (*Directora*)
María Remedios Balboa Ouro
Oliva Vázquez Puga
Elisa Martínez Palacios (*Titora*)

E.I. 0-3 “SANTA SUSANA ”

Ana Pintos Costa (*Directora*)
María Jesús Fernández Martínez
María Isabel Mosquera Carollo
Ana María Míguez Barroso
Milagros Iglesias López
Iria Botana Lois (*Titora*)

E.I. 0-3 “VITE”

Isabel Casal Fernández (*Directora*)
Susana Vázquez González
Ana M^a Lourido Álvarez
Sonia Recouso Rollán
Rosa López González
M^a Carmen Castro Becerra
Mercedes Pérez Pardavila (*Titora*)

E.I. 0-3 N^a SRA SGDO.CORAZÓN

Delfina Gasalla Gutiérrez (*Directora*)
Amparo Rego Barrio
M^a Josefa Reigosa Expósito
Pilar Domínguez Campo
Ángeles Bourio Paz
M^a Josefa López Cendán
Julia Campo Domínguez (*Titora*)

E.I. 0-3 “A FARIXA”

M^a Concepción González Novoa (*Directora*)
Ana Teresa Rodríguez Campos
Inés Palmira Fernández González
Silvia González Navaza
M^a Luisa Cid Domínguez (*Titora*)

E.I. CELEIRO 0-3

Carmen Rodríguez Laviada (*Directora*)
Eva Fernández Freire
Mónica Hermida Carballeira
M^a De Los Angeles Alonso Abel
M^a Concepción Rodríguez Fernández
M^a Dolores Enríquez Pousa (*Titora*)

E.I. 0-3 “MARÍN”

M^a Luisa Cidrás Escaneo (*Directora*)
M^a José Muiños Núñez
Gregoria Nañiz González
Gema Martínez Martínez (*Titora*)

E.I. 0-3 “O TOXO”

María Luisa Pereira Pamperán (*Directora*)
Carmen Lema Couso
Yolanda López Mira
Gema Martínez Martínez (*Titora*)

E.I. 0-3 “MARISMA STA. MARIÑA”

Clara Piñeiro Campos (*Directora*)
Eva M^a Sanmartín Fernández
Nuria Garrido Nuñez
Fátima Alonso Virulegio (*Titora*)

E.I. 0-3 “BOUZAS”

Ana Piñeiro Prieto (*Directora*)
Dolores Abalo Quintela
Yolanda Buela Peláez
Vanessa Fernández Guedella (*Titora*)

E.I. 0-3 “ANTELA”

X.Manuel Rodríguez Conde (*Director*)
Marina Pérez Gómez
Antonia Ríos Moure
M José Blanco Ferreiro
Concepción Conde López
Marta Feijoo Campos
Victoria Diéguez Camba (*Titora*)

E.I. 0-3 “VIRXE COVADONGA”

M^a Florentina Pérez Quintas (*Directora*)
Susana López García
Concepción Souto Cabanelas.
Julia Marchena Rodríguez (*Titora*)

E.I. 0-3 “CAMPOLONGO”

M^a Dolores Ramos Vázquez (*Directora*)
Marta Martínez Hermida (*Titora*)

E.I. 0-3 “ROSALÍA DE CASTRO”

María Vilar Caramés (*Directora*)
Rosa M^a Santos González
Eva Solla Buceta
Cristina Crispín Iglesias (*Titora*)

EI “A ESTRELA”

Emilia Aldao López (*Directora*)
M^a Isabel Abelleira Gamallo
Pilar Rodal Saavedra
Yolanda García Pizarro (*Titora*)

ÍNDICE

1. Formulación.....	15
2. Apuntamento contextual: as escolas infantís e a detección precoz.....	33
3. Nota metodolóxica.....	43
4. Resultados.....	55
5. Conclusións.....	115
6. Recomendacións.....	123
7. Referencias.....	127
8. Listaxe de gráficos.....	133
9. Listaxe de táboas.....	137
10. Algoritmo de cribado <i>a_tempo</i>	140

1.1. INTRODUCCIÓN

A etapa de 0 a 3 anos non é unha etapa calquera da vida, é un período complexo e crítico pola súa transcendencia para o desenvolvemento da identidade persoal, social e cultural, a formación dos vínculos afectivos coa familia e cos iguais, a adquisición de valores, da linguaxe e dos recursos cognitivos básicos. 0 a 3 é a etapa da vida na que menos indiferente resulta percorrer itinerarios de benestar ou adversidade.

O grupo de traballo sobre infancia do Parlamento Europeo¹ sinala 4 factores críticos para mellorar estes itinerarios:

- **1º factor crítico:** a necesidade de reducir as situacións de pobreza na infancia e asegurar bos resultados educativos para os nenos e as nenas en risco; moitos países europeos aínda non poñen a suficiente atención na correlación entre a pobreza na primeira infancia e o baixo rendemento educativo posterior.
- **2º factor crítico:** moitos países europeos aínda non poñen a suficiente atención nos vínculos entre servizos para a primeira infancia e igualdade de oportunidade entre homes e mulleres.
- **3º factor crítico:** moitos países europeos aínda non comprenden axeitamente que é máis eficaz facilitar servizos de calidade para a infancia que darlles prestacións económicas ás familias xa que logo, nas situa-

¹ Working group on the quality of childhood within the european parliament (2007). Parlamento Europeo.

cións de risco, moitos nenos e nenas non atenden os recursos socioeducativos incrementábase o diferencial educativo.

- **4º factor crítico:** corruxar a tendencia a implantar nos recursos 0-3 o modelo educativo tradicional.

A investigación²³ ten comprobado que a educación infantil de calidade e a atención temperá das necesidades específicas son factores chave no desenvolvemento ata o punto de que mesmo poden compensar outros factores de desvantaxe no contorno de cada cativo/a: Heckmann, pioneiro nestes estudos e autor dun célebre estudo (ver gráfico 1) sobre a transcendencia da educación na primeira idade⁴, di nas súas conclusións: *“Gústenos ou non, os patróns de conduta e mentais máis importantes, unha vez establecidos, son difíciles de cambiar cando a nena ou o neno ingresan na escola”*. (Heckman & Wax, 2004).

Esta constatación dálle unha especial relevancia ao feito de que as escolas infantís poidan detectar a tempo os problemas no desenvolvemento e colaborar coas familias e outros recursos sociais, educativos e sanitarios na atención temperá das necesidades específicas ou da desvantaxe social.

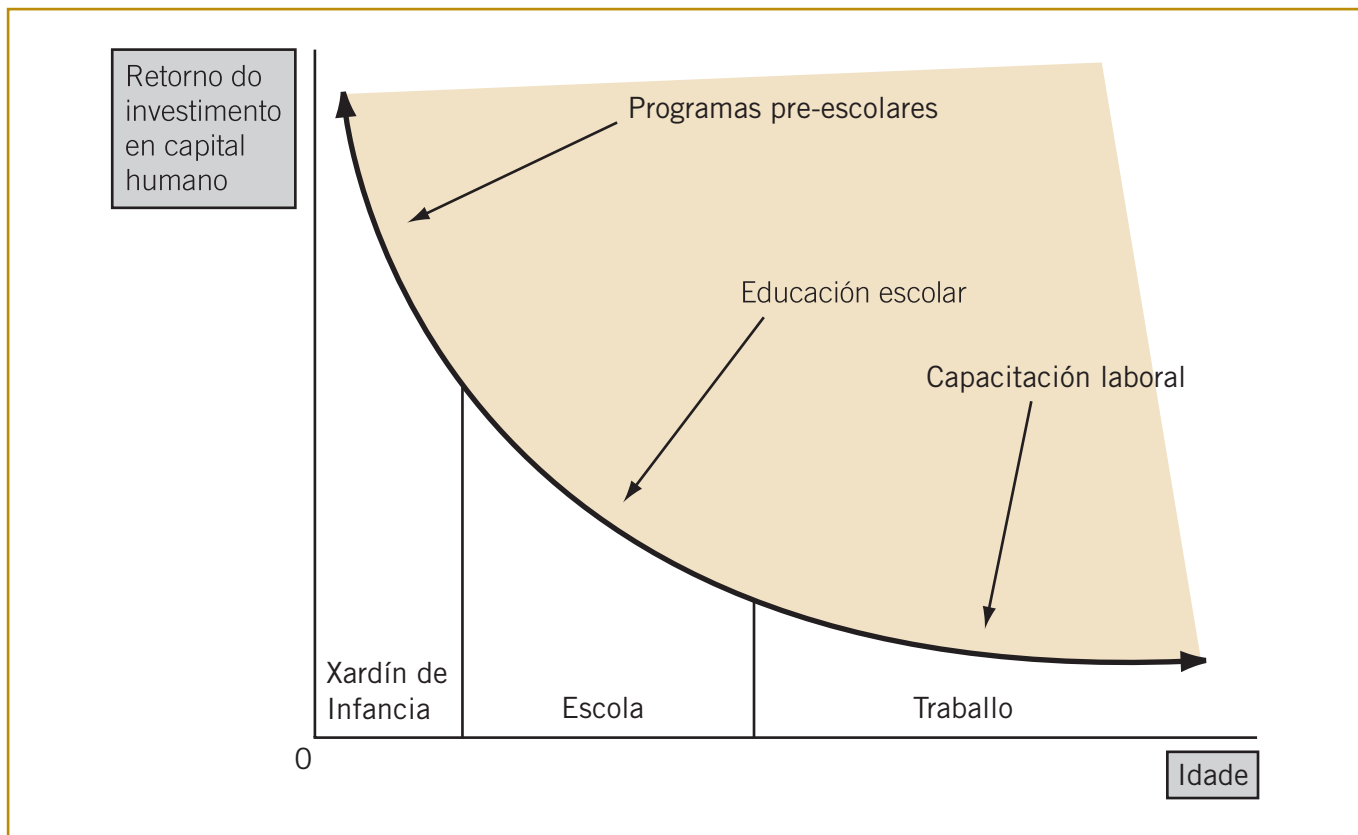
² OCDE, Secretaría Xeral (2006): Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.

³ DfES / Institute of Education, University of London (2008): EPPE. Effective Provision of Pre-school Education.

⁴ Heckman, J. and A. Wax (2004), “Home Alone”, Wall Street Journal, January 23, p. A14.

Na etapa 0-3 converxen e interactúan hoxe circunstancias moi variadas de saúde, sociais, económicas, educativas ou culturais que converten os fogares e as escolas infantís en unidades complexas de convivencia, matrices nas que se traballa a cotío para mellor educar ás novas xeracións. E, nesta actividade, a cada volta, acada maior importancia a tarefa de prestarlle atención aos sinais, cada vez máis sutís, da disfunción evolutiva.

As disfuncións nas unidades evolutivas e os problemas emocionais e de aprendizaxe dos/as nenos/as no período 0-3 apenas se mostran, as máis das veces, coa visibilidade e certeza das discapacidades tradicionais. Pero, non deixan por iso de ter unha gran potencialidade invalidante e marxinatora, a medio



e longo prazo, na sociedade de hoxe. A distinción entre diversidade e disfunción non é sempre doada na primeira infancia. No caso das familias pola súa propia e inmediata implicación. E, no caso das redes sanitarias, pola inadecuación dos propios dispositivos, deseñados e operativos para os problemas de saúde para os que foron deseñados pero moito máis distantes da socioloxía, a psicoloxía ou a pedagogía da primeira infancia. Deste xeito, ao afrontar o preescolar ou a etapa da escolarización obrigatoria moitos destes problemas evolutivos emerxen como problemas moderados ou graves de índole emocional, condutual ou cognitivo que, moitas veces, teñen difícil retorno.

Gráfico 1. A taxa de retorno da inversión en capital humano nas diferentes etapas da vida (Heckmann).

Na década pasada a investigación puxo de manifesto que a identificación e orientación precoz destas alteracións ou atrasos no desenvolvemento por unha banda tiña unha relación directa cos resultados escolares posteriores (Meisels, 1987)⁵ e , por outra, non era doada se non se utilizaban dun xeito sistemático e ordenado probas estandarizadas de cribado.

- 70% dos nenos ou nenas con alteracións do desenvolvemento non son identificados/as cando non se utilizan escalas de cribado (Palfrey et al, 1994)⁶
- 70%-80% dos nenos ou nenas con alteracións do desenvolvemento son identificados/as correctamente cando se utilizan probas de cribado (Squires et al, 1996)⁷

⁵ Meisels, J (1987): Uses and Abuses of Developmental Screening and School Readiness Testing. *Young Children*, 42 (2): pp.4-6.

⁶ Palfrey J.S., Singer J.D., Walker D.K., Butler, J.A. (1994). Early identification of children's special needs: A study in five metropolitan communities. *Journal of Pediatrics*, 111, 651-655.

⁷ Squires, J. (1996). Parent completed developmental questionnaires: A low-cost strategy for child find and screening. *Infants and Young Children*, 9(1), 16–28.

Deste xeito, a utilización de procedementos que permiten avaliar e obxectivar a situación evolutiva dos/as nenos/as empezouse a constituír nunha peza importante das políticas de calidade para as familias e as escolas na primeira infancia. Agora ben, as políticas de cribado, poden tomar múltiples formas técnicas e inscribirse en estratexias moi diferentes e incluso opostas dende o punto de vista social, polo que non están hoxe exentas de certa polémica en canto aos seus efectos colaterais: sobredetección, ineficacia, ansiedade, etc.

Tecnicamente, o concepto de cribado evolutivo global (“developmental screening”) está ben asentado como un proceso de valoración breve, sinxelo e de baixo custo, deseñado para identificar nenos/as con situacións de atraso ou risco de padecelo nun rango transversal de aspectos emocionais e comportamentais, cognitivos, da linguaxe, da saúde e da sensomotricidade. A identificación implica a conveniencia de levar adiante un proceso diagnóstico. Pero o cribado non é un diagnóstico e por iso, xunto coas evidentes vantaxes da detección proactiva dos verdadeiros positivos e negativos, o proceso xera un segmento de sobredetección (falsos positivos) e un segmento de infradetección (falsos negativos) que non é inocuo, estando descrita en particular

a ansiedade que pode xerar nalgunhas familias. Basicamente, no aspecto técnico, as correlacións destes catro grupos darannos razón de se o cribado é un proceso eficiente e eficaz, é dicir, se paga a pena afrontar o seu inevitable marxe de erro e de consecuencias non desexables.

Neste sentido, os procesos de cribado do desenvolvemento teñen aspectos controvertidos. Xa que logo, sobre a base de compartir o desexo de implementar a detección e o apoio temperán dos nenos e nenas con necesidades específicas na etapa escolar, asoman discrepancias non menores na valoración dos resultados e nas preferencias por un e outro deseño técnico. Sobre todo porque, no que se refire ó desenvolvemento global dos/as nenos/as e á tipicidade ou atipicidade das súas traxectorias, non é doado atopar o sitio e a fórmula que faga converxer as chaves máxicas: breve, sinxelo, barato, eficaz (Gredler, 1997⁸; Meisels, 1991⁹). Mentres que está probada a eficacia e a eficiencia de probas obxectivas como o cribado das metabolopatías e vai camiño de probarse a da hipoacusia, no ámbito transversal do desenvolvemento, nin as sucesivas preguntas sobre “desenvolvemento psicomotor” incluídas no programa do/a neno/a san, nin outras experimentadas dende o ámbito sociosanitario, acadaron ata hoxe no noso medio resultados satisfactorios. É indubidable que unha razón é a insuficiencia instrumental ou o custo de utilizar os clasificadores dispoñibles pero outras non menores son as barreiras que atopan as familias, os servizos educativos e sociosanitarios para centrarse nas políticas preventivas e colaborar nesta tarefa. Entre elas, a carencia dun sistema de diagnóstico precoz, de apoio e atención temperá. A súa inexistencia operativa, como é o caso de Galicia, na que carecemos dun sistema sectorizado e fiable de referencia no diagnóstico evolutivo 0-3 e na atención temperá, ten un peso indubidable na retracción das dúbidas, inquedanzas e preguntas sobre o desenvolvemento que poidan ter as familias, as escolas, os servizos socioeducativos ou os sanitarios, unha demanda latente que non ten onde pousarse. Neste sentido mentres que no noso arredor (Cataluña, Aragón, Asturias, Andalucía) a obxectivación e orientación desta demanda¹⁰ vai achegando recursos e solucións, na nosa comunidade permanece desorientada ou latente.

⁸ Gredler, G.R. (1987): “Issues in early screening and assessment” In *Psychology in the Schools* 34(2) 99-106.

⁹ Meisels, J. (1991): *Dimensions of Early Identification*. *Journal of Early Intervention*, 15 (1): pp.26-35.

¹⁰ 24.883 familias que demandaron avaliación evolutiva en 0-6 foron atendidas polos 82 centros de desenvolvemento infantil e atención temperá de Cataluña en 2008. Un 5% da poboación 0-6 anos. ACAP (2009).

Estas e outras consideracións están na base do deseño de *a_tempo* como un programa no que o cribado se contempla como un procedemento técnico, pero tamén social, orientado á procura da implicación dos recursos da comunidade nun proceso progresivo de monitorización, mediante unha metodoloxía de etapas múltiples, sucesivas (“múltiple gate screening”) que combinan a observación informal, de base comunitaria, coa observación sistemática con probas estandarizadas.

Esta metodoloxía ten a súa orixe no traballo de Loeber¹¹ para a identificación das poboacións xuvenís de risco e hai precedentes de aplicación experimental noutros ámbitos na prevención dos problemas de conduta na infancia e adolescencia e nas escolas a partir dos 3 anos. No que atinxe ás escolas infantís 0-3 non nos consta a existencia doutras investigacións cunha formulación semellante á de *a_tempo*.

Para conseguir a colaboración activa dos axentes de socialización, apostamos por ese modelo de portas múltiples, sucesivas, nas que se privilexia a implicación de todas as partes e a construción dunha linguaxe común. E, no que atinxe á localización, pola posta en valor da escola infantil, como lugar de encontro idóneo para o que ten que ver coa diversidade cultural, psicosocial, evolutiva e educativa.

¹¹ Loeber, R., Dishion, T.J., & Patterson, G. R. (1984). Multiple gating: A multistage assessment procedure for identifying youths at risk for delinquency. *Journal of search in Crime and Delinquency*, 21 (1), 7-32.

¹² Ages & Stages Questionnaires®, A Parent-Completed, Child-Monitoring System. Paul H. Brookes Pub.

Deste xeito *a_tempo* propuxo, primeiro, habilitar unha porta para recoller as preocupacións das familias e das educadoras; segundo, habilitar unha porta á obxectivación desas preocupacións, utilizando unha instrumentación de cribado ben acreditada, no noso caso ao cuestionario ASQ¹²; terceiro, abrir a porta da escola á observación sistemática dos especialistas en desenvolvemento infantil para que contrasten sobre o terreo a situación dos/as nenos/as co seu criterio diferencial e axuden na toma de decisións.

1.2. OBXECTIVOS DO PROGRAMA

Os obxectivos formulados no convenio do programa, asinado o 13 de decembro de 2006, foron os seguintes:

- Ofrecer á escola infantil, como comunidade educativa, máis recursos cara os problemas do desenvolvemento.
- Utilizar dun xeito progresivo e supervisado un protocolo de cribado sensible, específico e fiable, para a detección precoz de trastornos no desenvolvemento.
- Avaliar e acordar unha metodoloxía de aplicación axeitada ás necesidades das familias e á realidade das escolas obxecto do programa.
- Sensibilizar e conformar redes comunitarias cara o desenvolvemento de futuras accións de colaboración.

1.3. CRITERIOS ESTRATÉXICOS

O programa trata de **rescatar o protagonismo e a competencia observacional e predictiva das familias, das educadoras/es e dos/as especialistas en desenvolvemento infantil e atención temperá**, tratando de utilizar e mellorar estas capacidades ata hoxe desaproveitadas.

Guíase por un deseño de colaboración instrumentada para que, mediante o uso de ferramentas axeitadas ás súas posibilidades e de fácil inserción nas súas rutinas, os/as participantes poidan desenvolver un proceso de auto-avaliación formativa, de comunicación, seguimento, apoio e colaboración cara á **creación de institucións e redes comunitarias competentes, que actúen de xeito ordenado, sinérxico e proactivo nos tres niveis da actuación preventiva: primaria, secundaria e terciaria.**

Neste sentido o programa dálles **tanta ou máis importancia ao fomento do diálogo social e aos aspectos formativos como aos puramente experimentais**, xa que logo a finalidade última do programa é implantar esta actividade nas escolas infantís de Galicia.

1.4. ESQUEMA DO PLAN DE TRABALLO

Para acadar estes obxectivos a Asociación Galega de Atención Temperá colaborou coa Subdirección Xeral da Familia da Secretaría Xeral da Igualdade da Xunta de Galicia na elaboración dun plan cuadrienal dirixido por unha Comisión de Coordinación e apoiado nunha Comisión Técnica de 8 técnicos/as da AGAT, no persoal educativo das escolas (25 directores/as e 173 educadoras/es) e nunha rede de 23 titores/as especialistas en atención temperá seleccionados, formados e contratados por AGAT.

O plan estruturouse en cinco fases: **unha primeira de deseño**, incluíndo a constitución das comisións institucionais, o estudo bibliográfico e experimental de instrumentos de cribado e o estudo do contexto escolar; **unha segunda de preparación**, coa elaboración e publicación dunha “Guía de Actividades”¹³, a selección e formación de formadores (titoras especialistas en atención temperá, directores/as das escolas) e a materialización dos soportes instrumentais (folletos informativos, edición instrumentos cribado, formularios, memorias, etc.); **unha terceira de presenza nas escolas**, coa presentación do programa ás familias e ás educadoras, cos cursos de formación da comunidade educativa e coa realización das probas nas unidades conforme ao calendario establecido; **unha cuarta de avaliación**, na que se realizou o traballo colectivo (director/as, educadoras, titoras, persoal técnico, xornada de divulgación, conferencia internacional) de reflexión, discusión e propostas sobre as memorias e a práctica realizada; e **unha quinta de conclusións**, perfilando a análise estatística, a redacción e edición de informes.

¹³ AGAT-Xunta de Galicia (2007): “Guía de actividades do programa *a_tempo*”.

a_tempo: Informe final

As escolas infantís da Xunta de Galicia contan con unidades para nenos de 0-1, 1-2 e 2-3 anos con ratios de 1:8, 1:13 e 1:20 nenos/as /educador/a. Contan cun director ou directora e con educadoras/es que son, na maior parte, Técnicos superiores en educación infantil. Cada educadora está a cargo dunha unidade e as directoras teñen un contacto frecuente e directo coas familias dende que se formaliza a matrícula.

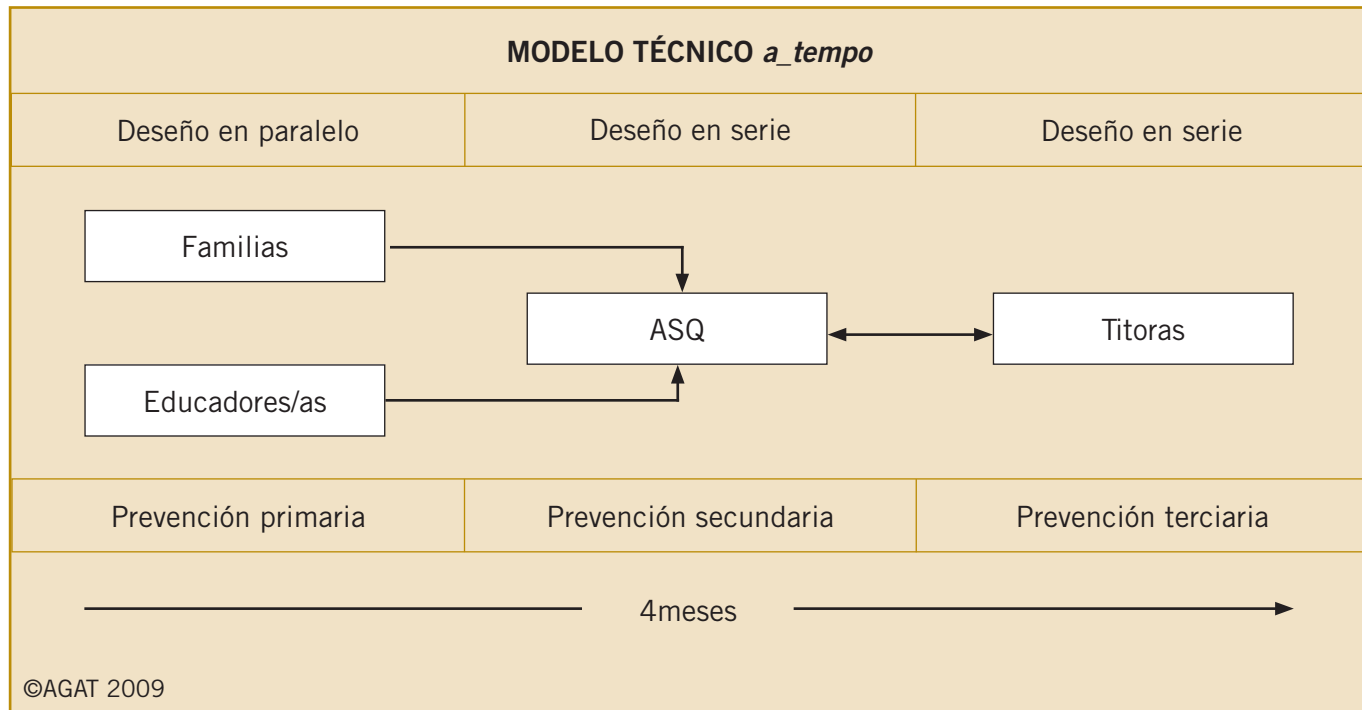


Gráfico 2. Modelo técnico de *a_tempo*

A peza maxistral do programa foi tratar de organizar e facilitar o proceso cooperativo de toda a comunidade educativa arredor das escolas e das súas unidades mediante un modelo técnico de cribado, no que se tratou de obxectivar a experiencia de relación cos nenos e as nenas das súas familias e das súas educadoras e de xuntala con medios técnicos e recursos sociais especializados.

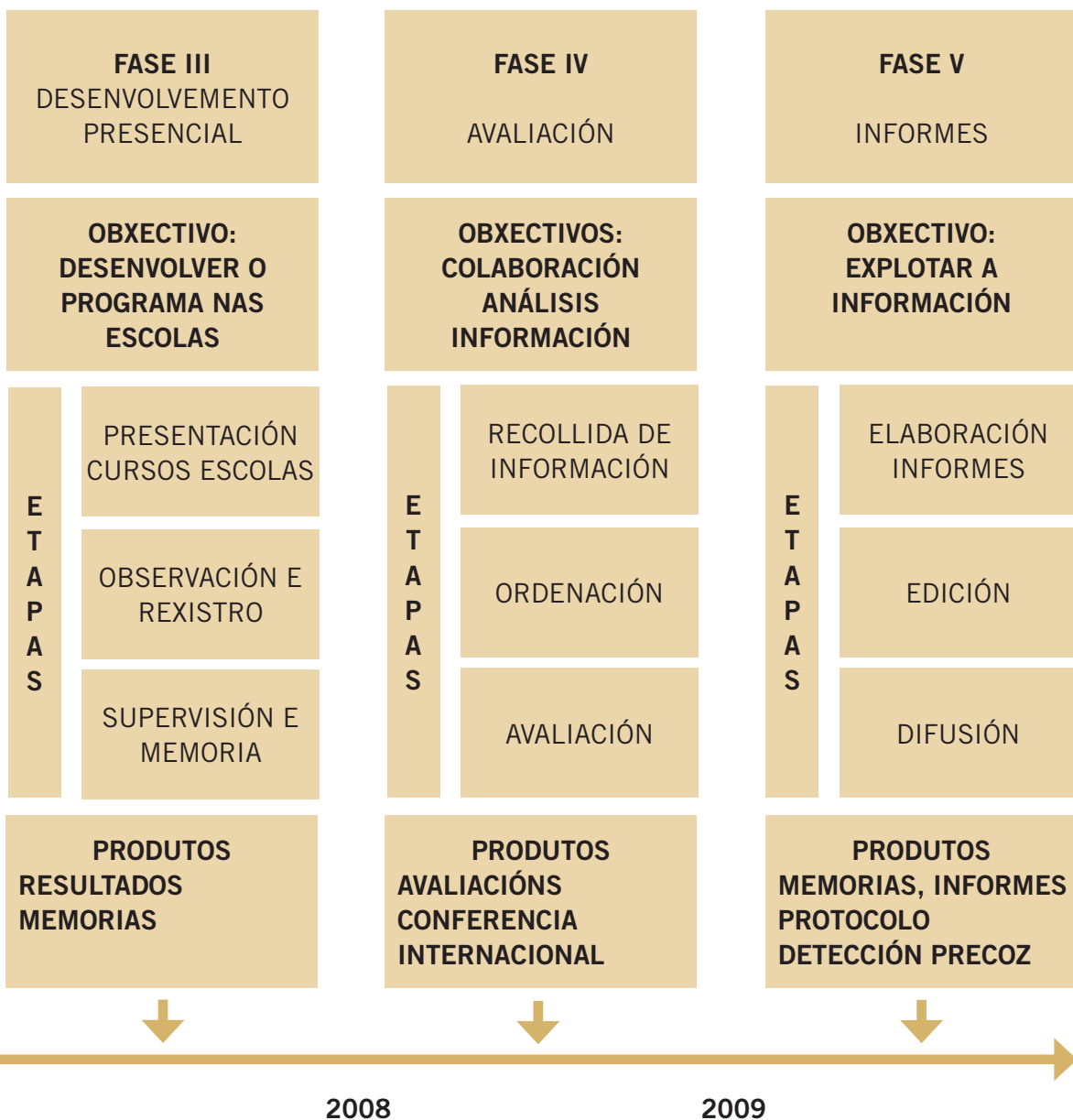
Neste aspecto hai que destacar a benvinda ao programa e aos seus obxectivos polas familias e na inmensa maioría das escolas. As titoras asignadas a cada escola participante realizaron un traballo formativo preparatorio e apoios presenciais en tres quendas sucesivas de 4 meses de duración. En cada quenda a titora tivo a cargo ata un máximo de 3 unidades da escola. Impulsou a colaboración da dirección da escola na interpretación dos cribados das familias e a das educadoras na administración do ASQ, asistindo semanalmente ás unidades para familiarizarse co seu funcionamento, coñecer aos nenos e ás nenas asistentes e resolver dúbidas.

- 1971 familias
- 25 directoras
- 23 titoras
- 173 educadoras/es

Participaron nas tres quendas realizadas nos anos 2007, 2008 e 2009.

**FASES
DE EXECUCIÓN
DO PROXECTO**



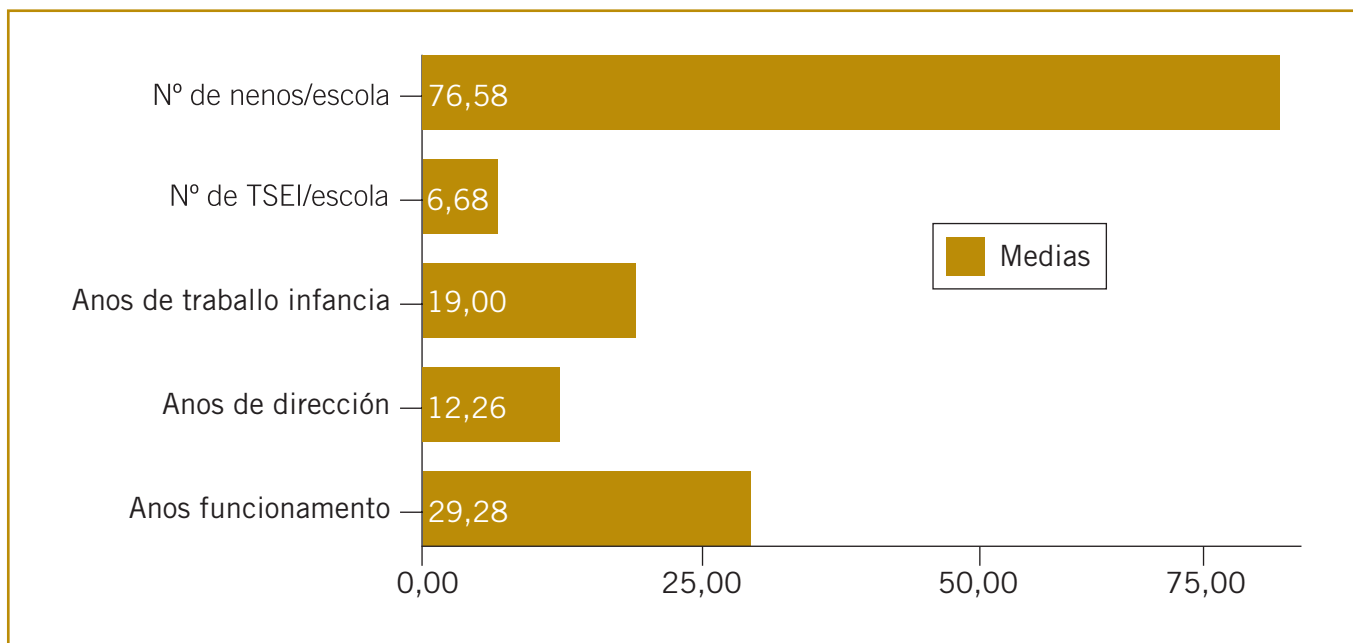


*Apuntamento contextual: as escolas infantís e a detección
precoz*

2.1. A SITUACIÓN DE PARTIDA DAS ESCOLAS

No momento en que comezou *a tempo*, as 25 escolas infantís dependentes da Xunta de Galicia tiñan unha antigüidade media de 29 anos, atendían arredor de 77 nenos e contaban cun persoal educativo composto por 1 director/a e 7 técnicos superiores en educación infantil (TSEI) tamén por termo medio. Despois de moitos anos de traballo con contidos prioritariamente asistenciais

Gráfico 3. Datos de referencia das escolas no ano 2006.



–xa que foron creadas como garderías– estaban iniciándose os cambios para a súa acomodación á Lei orgánica de educación e ás funcións propias do 1º ciclo educativo da educación infantil: elaboración do proxecto educativo de centro, deseño curricular, programación das actividades nas aulas, etc. Ato-pábanse nunha situación na que había moitas expectativas de cambio, reforzadas polo interese que viñan adquirindo as escolas infantís como recursos de conciliación da vida familiar e laboral. A importancia dada polas administracións públicas da Unión Europea á educación e coidado da primeira infancia; os obxectivos do Cumio de Barcelona, de acadar un 33% de nenos e nenas escolarizados na etapa 0-3 para o ano 2010; o incremento dos horarios de atención; a aparición doutros recursos públicos con diferentes ratios e modelo educativo son, entre outros, factores que axudan a comprender o dinamismo da situación nas escolas nestes anos e a súa propia diversidade operativa, no sentido de que os procesos de relación familia-escola, as actividades nas aulas ou as relacións co contorno presentaban certas diferenzas tanto no que se refire á atención ao alumnado en xeral, como no que se refire aos nenos e nenas con necesidades específicas.

Por ese motivo, nos meses de decembro 2006 e xaneiro 2007 e antes de iniciar a fase presencial do programa, AGAT realizou unha enquisa¹⁴ entre o persoal educativo das escolas, orientada a recadar datos e opinións sobre a situación percibida no tocante á atención dos cativos e das cativas con traxectorias evolutivas atípicas ou con necesidades específicas de apoio. O sumario de conclusións que expoñemos a continuación proceden das opinións e datos achegados polas directoras (participaron 17 de 25 –68%–) e as educadoras (participaron 98 de 171 –57%–).

Estas opinións veñen acreditadas por unha ampla experiencia no traballo coa infancia (19 anos no caso das educadoras) e na dirección da escola (12 anos).

¹⁴ Os datos ampliados desa enquisa poden consultarse na “Memoria de Actividades” do programa *a_tempo* que figura no CD-ROM adxunto.

2.2. ATENCIÓN ÁS NECESIDADES ESPECÍFICAS

As seguintes son as conclusións máis relevantes da enquisa:

Mínima relevancia da educación á diversidade na actividade das escolas

Feito reflectido nas opinións do staff educativo das escolas e nos datos recollidos sobre as súas actividades que se expoñen de seguido. No momento de se facer a enquisa, a porcentaxe de nenos con discapacidades formalmente integrados nas escolas era do 1.2% e a porcentaxe que o persoal educativo declaraba como “nenos/as que eran motivo de preocupación” do 1.8%. Veremos como estas cifras cambiaron dun xeito exponencial a partir do inicio do programa.

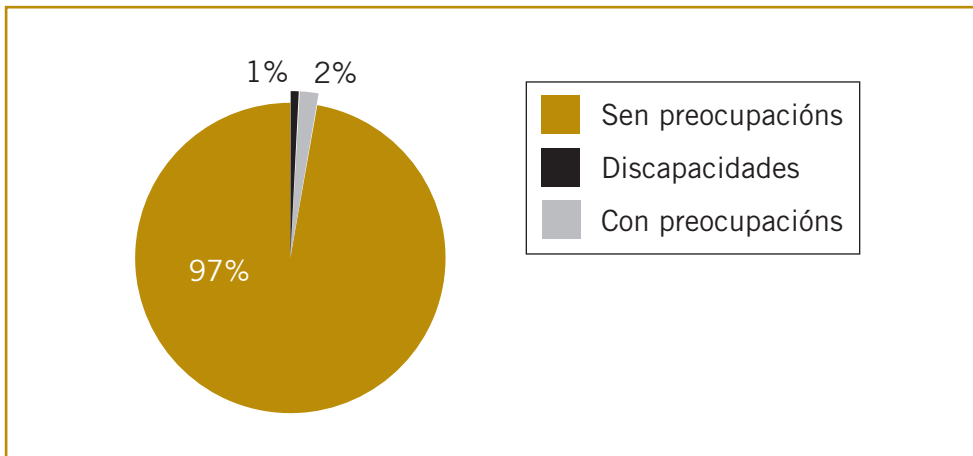
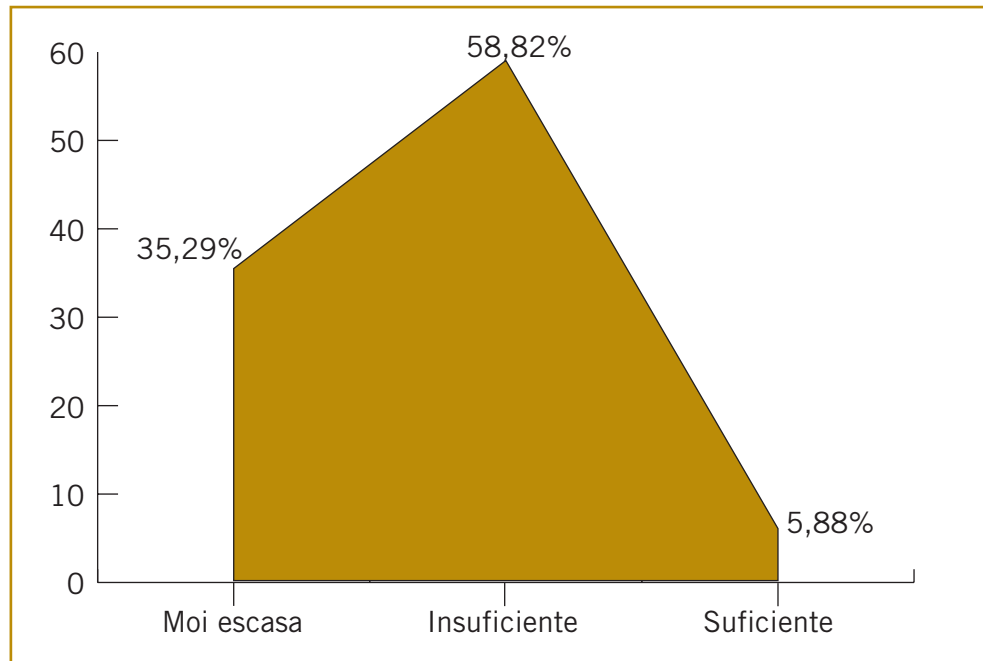


Gráfico 4. Nenos/as con discapacidades ou con motivos de preocupación para o persoal educativo.

Escasa información e mínima actividade de detección

Na data da enquisa o persoal educativo manifestaba recibir unha información moi escasa sobre os/as nenos/as con discapacidades integrados na escola. Tan só un 6% dos profesionais consideraban que recibían unha información suficiente e axeitada fronte ao 93% que consideraba que esta era insuficiente ou moi escasa.

Gráfico 5. Información recibida sobre nenos/as con traxectorias atípicas.



Asemade, tan só un solitario 1% pensaba que as actividades de detección que levaba a cabo a escola eran suficientes, fronte o 99% que as consideraban insuficientes ou moi insuficientes.

Polo que respecta á posibilidade de obter información das familias, cuestión moi importante non só para a detección senón para a propia actividade esco-

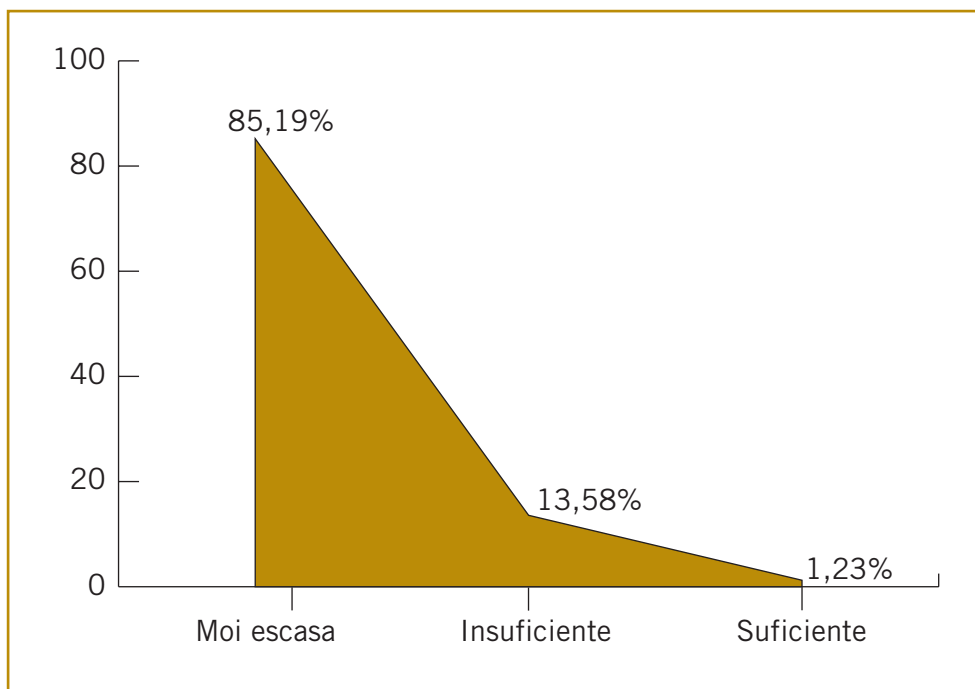


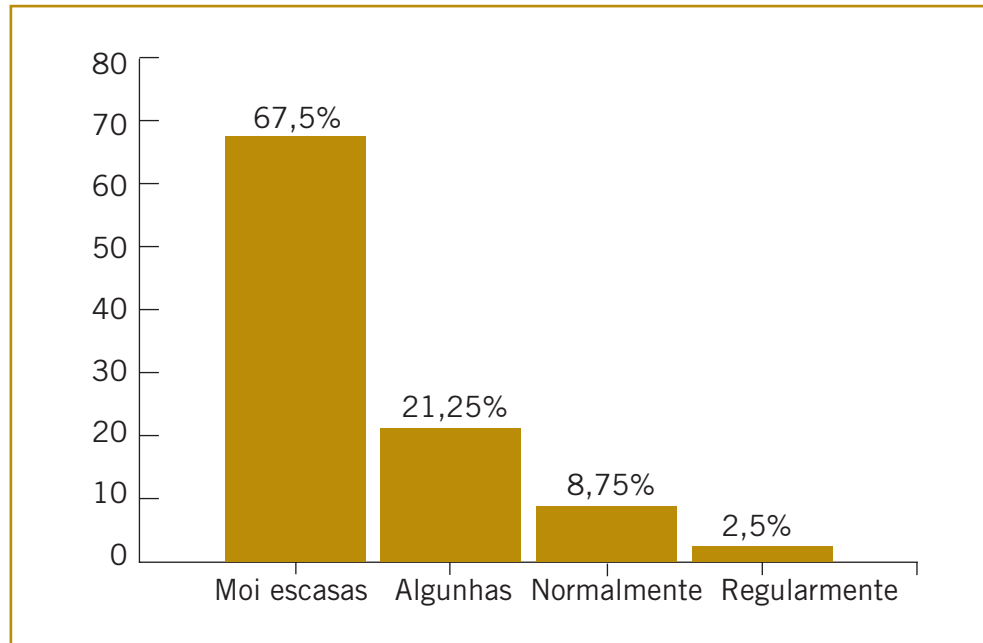
Gráfico 6. Actividades de detección precoz nas escolas.

lar, un 65% opinaba que esta interacción era insuficiente fronte ao 35% que a consideraba satisfactoria.

Moi poucas posibilidades de realizar outras actividades distintas da garda e os cuidados básicos.

A maioría das educadoras consideraba que había moi poucas posibilidades de realizar actividades de apoio, colaborar cos servizos sociais, educativos ou de saúde. Existía unha vivencia de illamento das escolas respecto do resto dos recursos existentes na comunidade e unha preocupante falta de contacto e de fluxos de cooperación cos servizos de atención temperá. As dificultades para colaborar entre os dispositivos da rede hospitalaria de atención temperá e as escolas quedan reflectidos na estatística.

Gráfico 7. Accións de colaboración coas unidades de atención temperá.

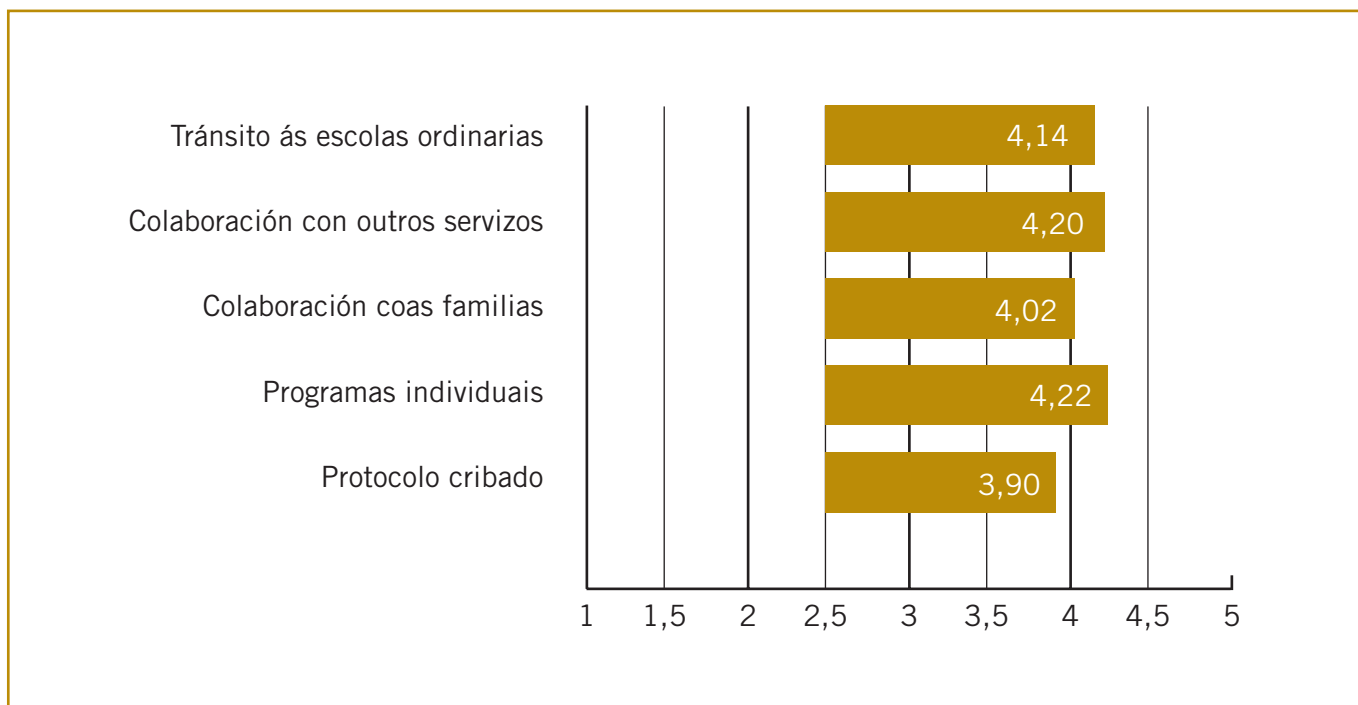


Necesidade de mellorar a formación e diminuír as ratios

A maioría das directoras e das educadoras das escolas infantís dependentes da Xunta de Galicia subliñaron a debilidade do persoal e o exceso de ratios nas unidades (1:8 en 0-1; 1-13 en 1-2; e 1-20 en 2-3) como os obstáculos principais para asumir tarefas educativas de detección precoz e de apoio temperá, incluíndo as dificultades para desenvolver o programa *a_tempo*, aínda que manifestaran maioritariamente o seu apoio a participar na súa realización.

O persoal educativo, preguntado pola súa avaliación de ámbitos moi sensibles para a calidade dos apoios educativos, daba conta da existencia dunha situación de bastante ou moita necesidade en todas as áreas: tránsito á escola ordinaria, colaboración coas familias e con outros servizos, posibilidade de

elaborar programas individuais ou existencia de programas de cribado. A gráfica reflicte ese estado de opinión (escala de 1 a 5; ningunha necesidade=1, moita necesidade=5).



Reclamaban, prioritariamente, un programa de formación e unha mellora nas ratios que lles permitira asumir as funcións anteriormente esbozadas, amosando unha vontade maioritaria de darlle prioridade ó fortalecemento dos recursos da escola.

Gráfico 8. Grado de necesidade de mellorar certas actividades educativas.

No ano seguinte á publicación destes datos, a Xunta de Galicia deseñou (curso 2007-2008) o primeiro Plan de Formación para as escolas infantís, que tivo unha segunda edición no curso 2008-2009 e que incluíu un capítulo de formación en necesidades específicas.

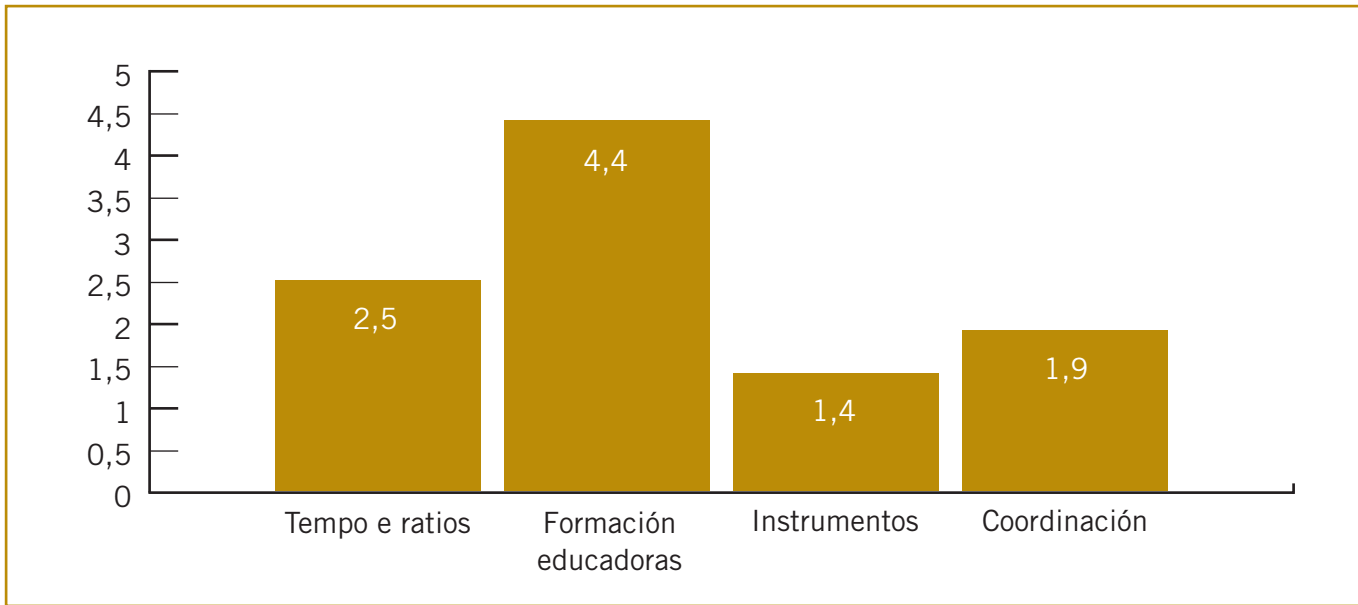


Gráfico 9. Prioridades para atención á nenos/as con necesidades específicas.

Nota metodológica

Obxecto do estudo

Estudar e avaliar unha metodoloxía de cribado universal do desenvolvemento nas escolas infantís de primeiro ciclo dependentes da Xunta de Galicia e formar ó persoal educativo nos procedementos de detección. A hipótese de partida era que un modelo de cribado de base comunitaria, asistida por instrumentos validados: 1) promovería a colaboración do persoal educativo e as familias 2) melloraría a súa formación e competencia observacional e 3) permitiría obxectivar e detectar dun xeito eficiente e precoz as poboacións de risco e necesitadas de orientación ou atención temperá.

Indicadores e medidas

Con relación á cualificación do modelo

- **Enquisas ás educadoras e directoras¹⁵**, realizadas ó inicio do programa recollendo datos sobre a situación das escolas infantís: nº de prazas, criterios de acceso, nº de unidades, persoal educativo, rutinas, horarios, programación e un amplo cuestionario sobre as actividades relativas á relación coas familia e cos recursos comunitarios, prevención, detección, avaliación e orientación precoz dos/as nenos/as con necesidades específicas, áreas sensibles de formación, etc.
- **Memorias de directoras, educadoras e titoras¹⁶**, realizadas ó final de cada quenda, incluían cuestionarios sobre aspectos contextuais, avaliación xerárquica dos factores máis positivos e negativos, acollida do

¹⁵ Ver CD-ROM de Memorias.

¹⁶ Idem.

programa e demandas das escolas, avaliación do programa e da formación recibida con cuestionarios graduados e sumarios de propostas. O programa foi obxecto de avaliación colectiva culminada na xornada celebrada o día 3 de outubro de 2008, con participación das directoras das escolas, representantes das educadoras, titoras e persoal técnico da Xunta de Galicia e de AGAT, elaborándose un cadro xeral de conclusións por estamentos (directoras, titoras, educadoras).

- **Enquisas de avaliación das familias**¹⁷, avaliación do programa e da súa utilidade polas familias con cuestionario graduado.
- **Índices de participación.** Datos das familias mediante recollida do consentimento informado, rexistro do nº de formularios PEDS entregados, rexistro dos participantes nas reunións informativas, das educadoras a través das memorias de fin de quenda.
- **Avaliación da formación recibida e do traballo das titoras**, mediante puntuación polas educadoras das unidades ao remate de cada quenda.
- **Avaliación cualitativa de instrumentos**, PEDS e ASQ (ver deseguido) polas familias, educadoras e titoras respectivamente.
- **Propostas das conferencias de debate:** o programa realizou conferencias de presentación de obxectivos e resultados. Unha no eido da Comunidade Autónoma de Galicia o día 15 de xuño de 2007 (130 participantes) e outra no eido internacional os días 12 e 13 de decembro de 2008 (400 participantes).

¹⁷ Ver CD-ROM de Memorias.

¹⁸ Glascoe, F.P. (2007). PEDS: developmental milestones professional's manual. Nashville, TN: Ellsworth & Vandameer Press.

Con relación ó proceso de cribado

- **PEDS**¹⁸ (**Parents Evaluation Developmental Status**) ou avaliación polos pais/nais do estatus evolutivo. É unha proba de cribado que recolle e in-

interpreta as preocupacións das familias. Consta dunha folla de respostas para expresar as inquietudes nas áreas: global, linguaxe expresiva e receptiva, movementos amplos e finos, comportamento, socioemocional, autosuficiencia, saúde ou vida escolar. Mediante un caderno de interpretación estas preocupacións avalíanse como predictivas ou non de risco ata conformar 5 grupos (A, B, C, D, E), de maior a menor risco. Está traducido ao castelán e foi traducido e editado en galego por *a_tempo*. Ten un custo por patente de 1 euro por formulario utilizado.

- **Avaliación polas educadoras do estatus evolutivo.** As educadoras ao cargo de cada unidade, unha vez familiarizadas cos nenos e as nenas e superado o período de adaptación, clasificaron os/as nenos/as da súa unidade en dous grupos, F e G, segundo tiveran ou non algunha preocupación ao respecto do seu desenvolvemento, expresando as razóns desa preocupación. Sen custo.
- **ASQ¹⁹ (Ages and Stages Questionnaires)** é un cuestionario para cribado de primeiro nivel mediante observación de familias e educadoras/es que é unha referencia internacional pola súa validez transcultural. Está conformado por 21 cuestionarios de 4 a 60 meses e detecta a maioría dos casos que precisan unha avaliación evolutiva diagnóstica e atención temperá. Cada cuestionario ten unha media de 30 preguntas (totais) en cinco áreas chave:
 - Comunicación
 - Movementos amplos
 - Movementos finos
 - Resolución de problemas
 - Persoal-social

Estas áreas puntúanse de 0 a 60 polo que permiten realizar estimacións cuantitativas e aproximacións diferentes en función do establecemento dos puntos de corte. Os cuestionarios contan cunha folla resumen de

¹⁹ Bricker, D. & Squires, J. (1999). *Ages and stages questionnaires: A parent-completed child-monitoring system*, (2nd ed). Baltimore: Paul Brookes.

resultados na que están sinalados os puntos de corte para cada área e o valor positivo + ou negativo – do cribado, en función de cada idade. Foi utilizado na súa edición en castelán e co apoio dunha tradución en galego autorizada exclusivamente para a realización do programa *a_tempo*. Administrado polas educadoras coa supervisión das titoras. Ten un custo único de 200 euros polo CD-ROM co xogo completo de cuestionarios con libre impresión e utilización, sendo necesario 1 por escola.

- **Avaliación polas titoras do estatus evolutivo.** As titoras ao cargo do desenvolvemento do programa en cada escola, ao remate de cada quenda, baseándose nas observacións das familias, das educadoras, nos resultados do ASQ e nas súas propias observacións nas unidades, clasificaron os nenos e as nenas en tres grupos (0, 1, 2) segundo considerasen que non había motivos de preocupación, que debería facerse un seguimento na escola, ou que era conveniente a intervención e avaliación diagnóstica dun servizo especializado (atención temperá , saúde, servizos sociais). Na primeira quenda fixeron un seguimento 3-6 meses despois de administrado o ASQ para contrastar a situación evolutiva dos nenos e das nenas e contar cun criterio de referencia ou regra de ouro para conformar as matrices de decisión. Custo medio por 35 horas de traballo de cada titora en cada escola, 1500/ano.

Con relación á validez dos instrumentos

- **Análise de fiabilidade e validación do ASQ** a partir dos datos da primeira quenda, mediante Alpha de Cronbach, correlacións por áreas e co resultado global, comparativa con Estados Unidos e Noruega e ecuacións estruturais.
- **Seguimento de casos aos 3-6 meses**, control evolutivo da situación dos/as nenos/as da 1ª quenda mediante recollida de información, observación e no seu caso recribado polas titoras do programa.

O proceso de cribado

As escolas infantís da Xunta de Galicia contan con unidades de 0-1 ano (8 nenos/u), 1-2 anos (13 nenos /u), e 2-3 anos (20 nenos/u) a cargo dunha educadora (técnico/a superior en educación infantil) O programa *a_tempo* desenvolveuse en 25 destas escolas infantís da rede pública da Xunta de Galicia en tres quendas sucesivas ao longo dos anos 2007, 2008, e 2009. En cada escola, en cada quenda, participaron no programa ata un máximo de tres unidades (41 nenos). As quendas tiveron unha duración de 4 meses por termo medio e, durante este tempo, unha titora do programa *a_tempo*, especialista en desenvolvemento infantil e atención temperá e sempre a mesma para cada escola, asistiu periodicamente ás actividades das unidades (35 horas/quenda), trabando relación cos nenos e as educadoras a cargo, recollendo a avaliación das educadoras e supervisando a continuación a cumplimentación dos cuestionarios ASQ. No caso de que o nº de nenos/as procedentes da avaliación do estatus evolutivo polas familias e as educadoras fose insuficiente para conseguir unha formación básica das educadoras, engadíronse outros dun xeito aleatorio, que pasaron a formar parte do grupo control. Ao remate de *a_tempo* cada educadora debía cubrir un mínimo de 6 ASQ.

Un conxunto de 1971 familias levaron os seus nenos/as ás diferentes unidades destas 25 escolas ao longo deses anos 2007, 2008 e 2009.

Na **primeira etapa**, 1485 deron o seu consentimento informado a participar no programa e cubriron un cuestionario (PEDS) de cribado do desenvolvemento que, segundo a información proporcionada polos/as pais/nais, permitiu clasificar ós nenos en cinco grupos A=105, B= 323, C=316, D=10 e E=731 sendo A o de maior risco e E o de menor, xa que logo os E correspóndense coas familias que non senten preocupación ningunha polo desenvolvemento dos seus fillos/as.

Nunha **segunda etapa**, as educadoras a cargo das unidades, sen ter coñecemento deste cribado e pasado un tempo de familiarización cos nenos e as

nenas fixeron a selección en dous grupos $F=272$ e $G=1213$ segundo tiveran ou non algunha preocupación polos nenos e nenas ao seu cargo. Algúns seleccionados F que non tiñan consentimento non pasaron ao cribado.

Nunha **terceira etapa**, aos nenos e ás nenas dos grupos $A+B+F= 574$ (en teoría os/as de maior risco) e aos nenos/as dun grupo control de selección aleatoria entre os dos grupos $C+D+E+G= 334$ (en teoría os/as que non tiñan risco) aplicóuselles, por parte da educadora da unidade e coa supervisión da titora de *a_tempo*, o cuestionario ASQ de cribado do desenvolvemento que cuantifica nunha escala numérica o nivel evolutivo dos/as nenos/as en cinco áreas chave: Comunicación, Movementos amplos, Movementos finos, Resolución de problemas e Persoal-Social. Mediante puntos de corte axustados por idades e áreas, trasladan estes resultados a unha cualificación da situación de desenvolvemento en alto ou baixo risco.

Nunha **cuarta etapa**, as puntuacións resultantes dos nenos e as nenas das categorías $ASQ+=256$ e $ASQ-=650$ foron contrastadas polas titoras de *a_tempo* que fixeron a súa propia categorización dos/as nenos/as das unidades diferenciándoos en tres grupos: o daqueles que non lles suscitaba preocupación (Grupo 0= 614), o daqueles que debían ser seguidos na escola (Grupo 1=206), e finalmente o daqueles que debían ser remitidos a unha avaliación por servizos especializados (Grupo 2= 88) de atención temperá, saúde, servizos sociais, etc.

A partir dos resultados da primeira quenda fíxose un **seguimento a tres e seis meses** dos/as nenos/as cribados, prestando especial atención á evolución dos nenos ASQ + para contrastar os seus resultados e contribuír á súa validación.

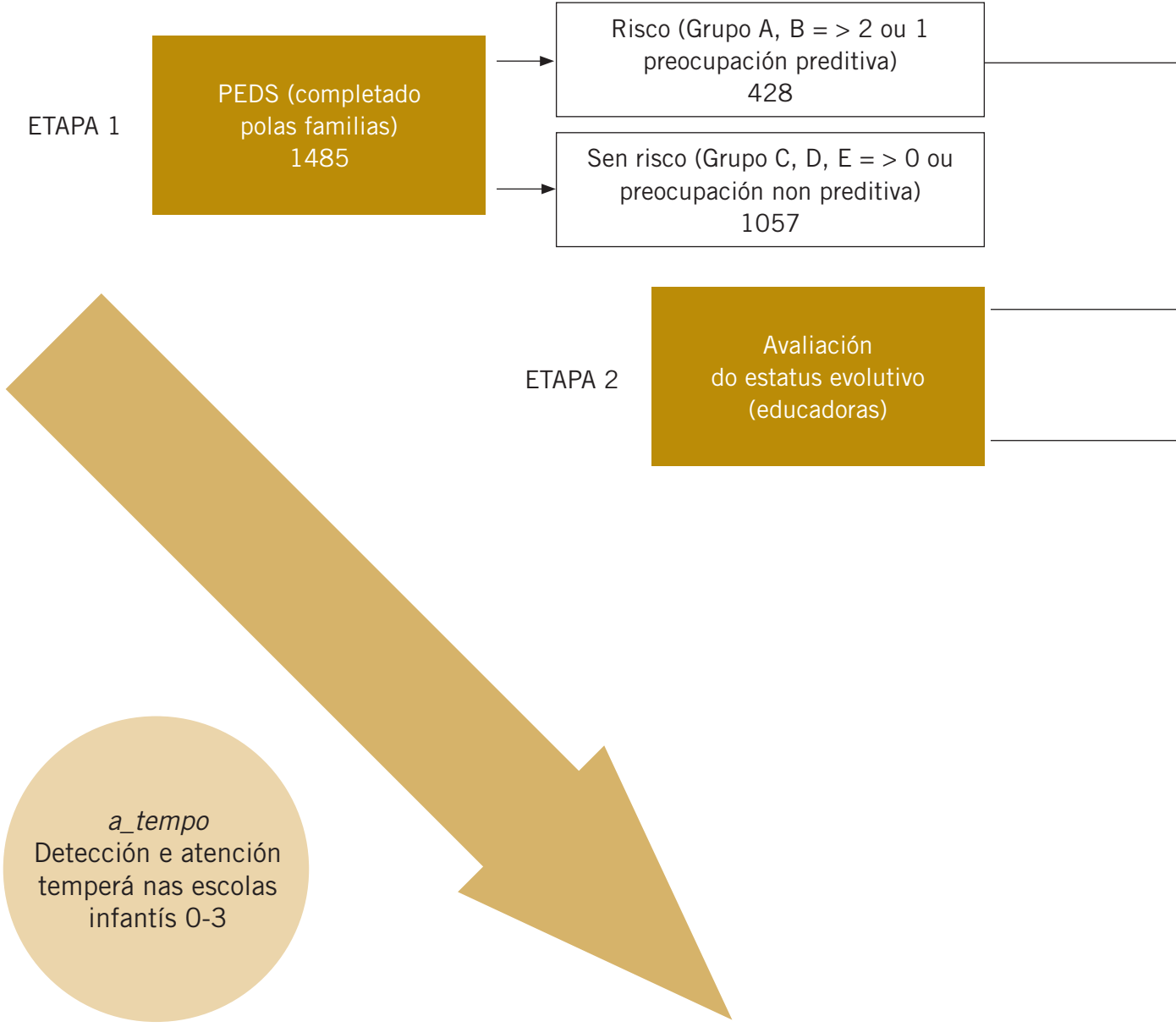
Mostra

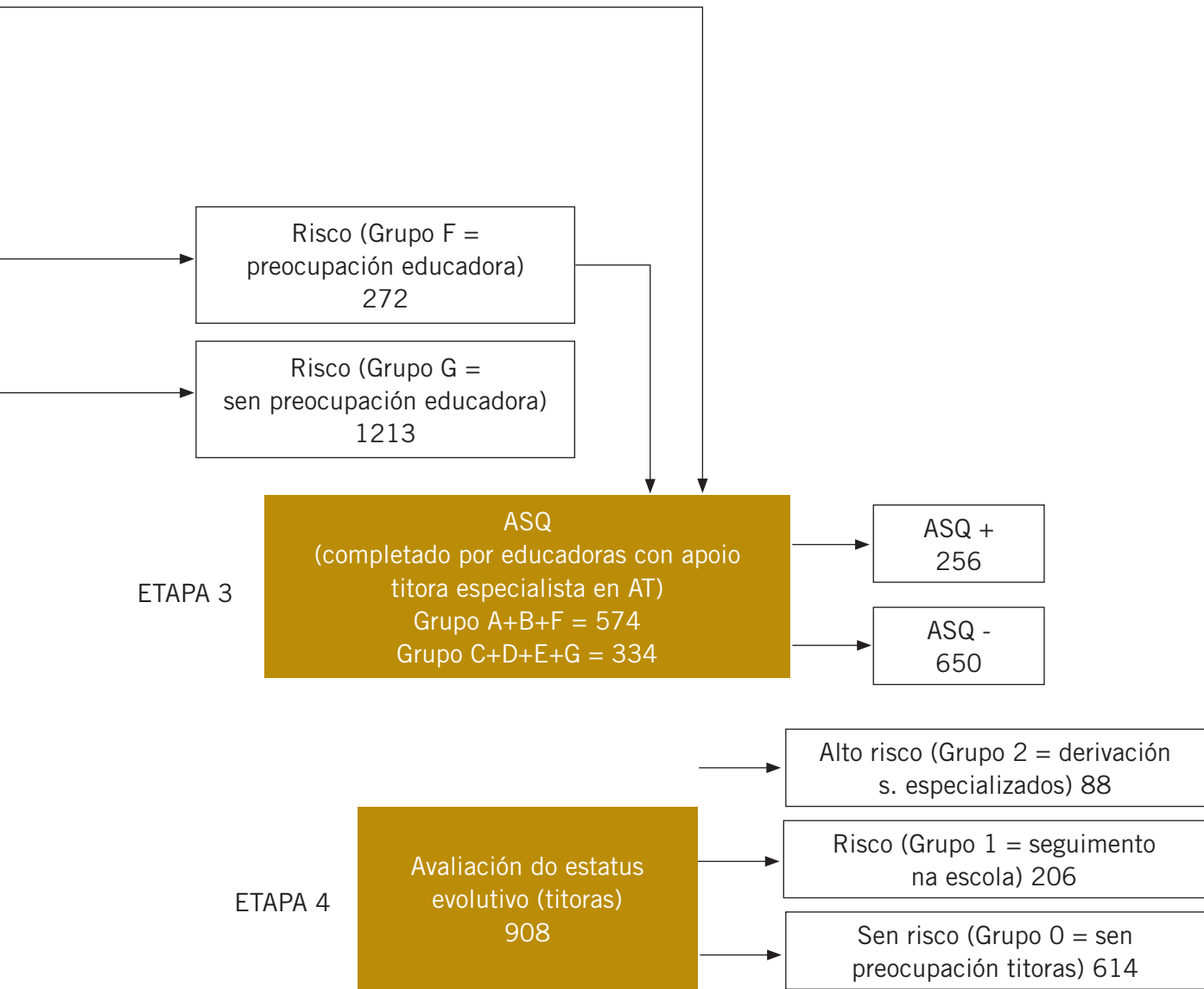
Comprende 908 casos que corresponden a dous grupos: o grupo formado por todos os nenos e nenas definidos por familias e titoras ($A+B+F= 574$) como

“de risco” e o grupo “control” de 334 casos de selección aleatoria entre os/as nenos/as dos grupos C, D, E e G.

Variables

- **Quenda:** 216 pertencen á primeira quenda, 386 á segunda e 306 á terceira.
- **Unidades:** 110 nas unidades 0-1 (12,1%), 317 nas unidades 1-2 (34,9%) e 481 nas unidades 2-3 (53 %)
- **Sexo:** 447 eran nenas (49,2%) e 461 nenos (50,8%)
- **Escola:** 25 escolas (con 28, 40, 35, 50, 43, 35, 31, 53, 22, 26, 90, 12, 31, 44, 29, 32, 34, 43, 22, 17, 52, 16, 45 e 10 cativos respectivamente)
- **Idade:** segundo os cuestionarios ASQ empregados (4:2, 6:8, 8:16, 10:31, 12:60, 14:46, 16:46, 18:59, 20:69, 22:64, 24:86, 27:98, 30:112, 33:99, 36:99, 42:3)
- **PEDS:** Grupos A, B, C, D, E
- **Educadoras:** Grupos F, G
- **ASQ:** + e –
- **ASQ puntuación directa:** (Comunicación, M. Grosa, M. Fina, R. Problemas, Persoa,-Social)
- **ASQ puntuación axustada:** Puntos de corte por idades
- **Titoras:** Grupos 0, 1, 2





Daremos conta dos resultados máis relevantes do programa diferenciándoos en función das súas etapas principais e distinguindo os aspectos cuantitativos e os cualitativos.

- As Preocupacións Das Familias. O PEDS
- A Observación Das Educadoras.
- A Proba Obxectiva. O ASQ
- O Criterio Das Titoras.

4.1. AS PREOCUPACIÓNS DAS FAMILIAS

ASPECTOS CUANTITATIVOS

a. Participación e avaliación

O proxecto comprende 25 escolas e a totalidade das súas unidades. (Táboa 1)

Táboa 1. Quendas A, B, C e totais.

Quendas	Nenos/as	Familias (CI)	Escolas
Quenda A (2007)	557	440 (78,9%)	18
Quenda B (2008)	765	620 (81%)	23
Quenda C (2009)	649	425 (65%)	20
Total	1971	1485 (75%)	25

Máis do 50% das familias acudiu ás reunións de presentación e 1485 (75%) asinaron o consentimento informado (CI).

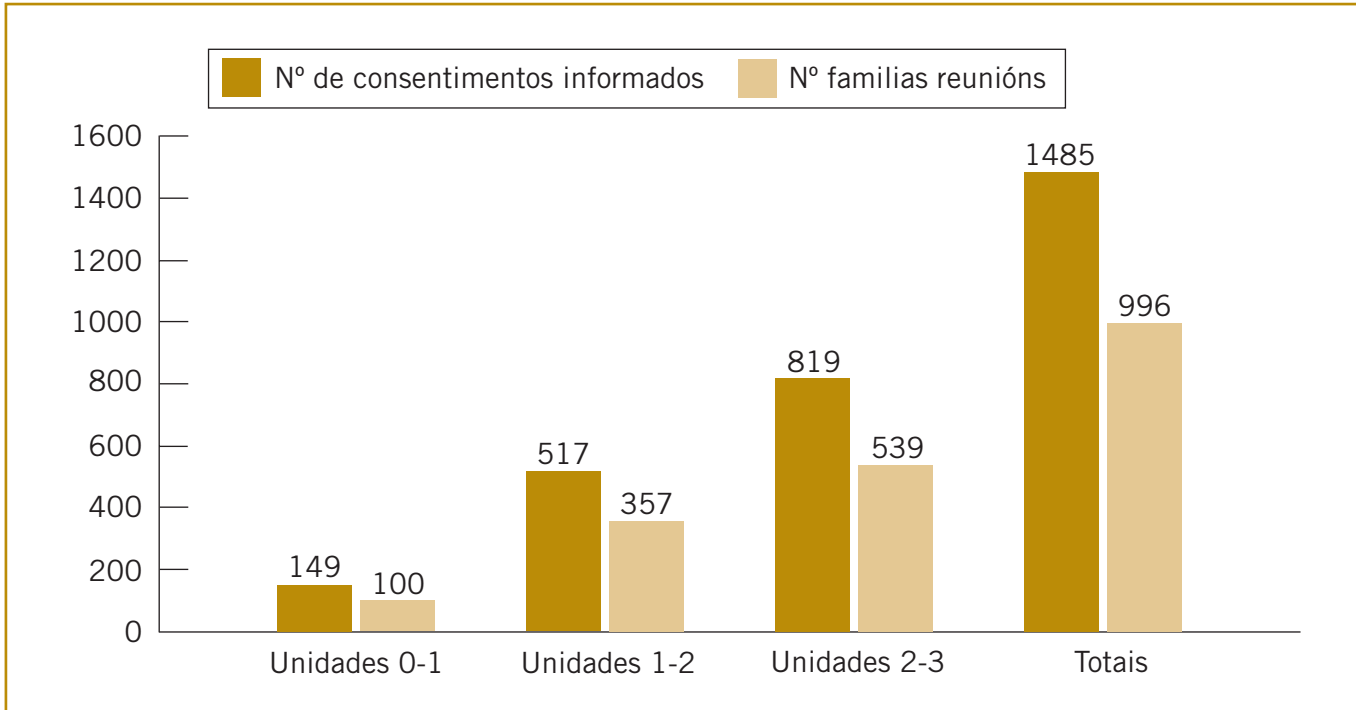
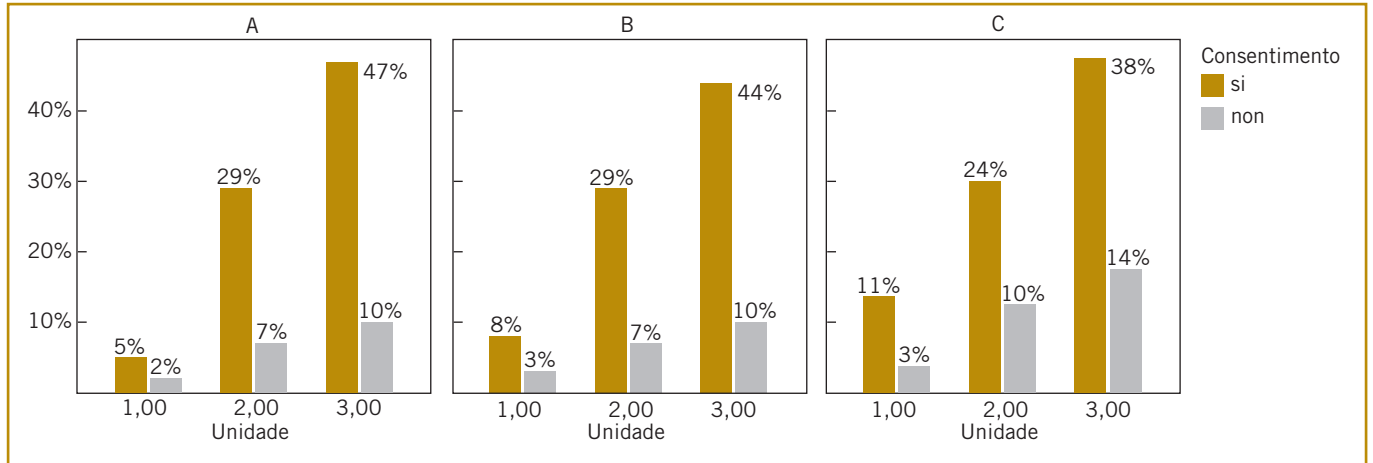


Gráfico 10. Consentimentos informados e familias nas reunións.

Polo que se refire ao estudo da participación destaca unha alta participación na quenda A (78%) e na B (80%), e un descenso na C (65%), no que hai que ter en conta que un sector de familias (das unidades 1-2 e 2-3) xa participaron o ano anterior nas quendas previas no cribado nas unidades de 0-1 ou 1-2. O que se reflicte no descenso dos consentimentos nas unidades 1-2 e 2-3 mentres que segue a medrar a participación nas unidades 0-1 (5%-8%-11% do total). Tamén hai que sinalar que nalgúns casos non obtivemos o consentimento informado dalgúns menores en réxime institucional de tutela a cargo polo que nenos/as que preocupaban aos seus cuidadores e educadores non puideron tomar parte no programa.



A proporción de nenos e nenas participantes foi moi semellante e a distribución por idades foi correlativa coa porcentaxe de nenos e nenas que asisten ás escolas nos diferentes tramos de idade: 8.5% no tramo 0-1, 35.2% no de 1-2 e 56% no de 2-3. O nº de nenos participantes por escola foi bastante variado cunha media, en relación aos consentimentos informados, de 59 nenos/as por escola.

No rexistro correspondente ao membro da familia que asume a función de dar conta da situación evolutiva do neno/a, implicándose en cubrir o formulario

Gráfico 11. Consentimento por unidades en % sobre alumnado total.

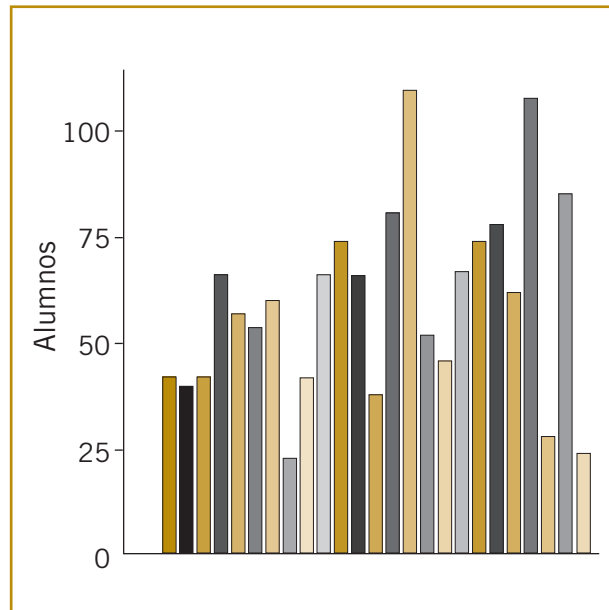
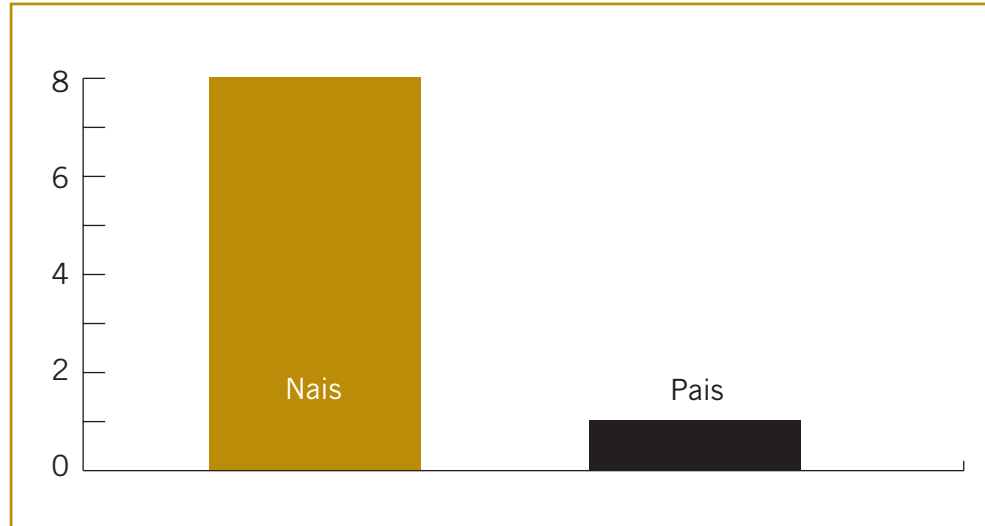


Gráfico 12. Alumnos por escola.

de respostas PEDS, atopamos unha gran desproporción na implicación de nais e pais. Hai oito nais por cada pai. En realidade ao falar da participación das familias no programa estamos máis ben a falar da participación das nais.

Gráfico 13. Participación de nais e pais.



Ao respecto da acollida e avaliación do programa polas familias, na enquisa realizada na derradeira quenda (C), sobre 307 rexistros e unha escala de 1 (pouco ou nada) a 4 (moito), *a_tempo* é considerado polas familias un programa moi (73,5%) ou bastante (25,2%) necesario, sen que haxa nin un só comentario que o considere innecesario. Os formularios PEDS son considerados como moi ou bastante doados de comprender e útiles para expresar as súas preocupacións. Máis do 60% valoran o PEDS como moi útil para falar coas educadoras.

b. Preocupacións das familias

Arredor dun 68% amosan algún tipo de preocupación polo desenvolvemento dos fillos e os temas chave, tal e como se recollen nos formularios de respos-

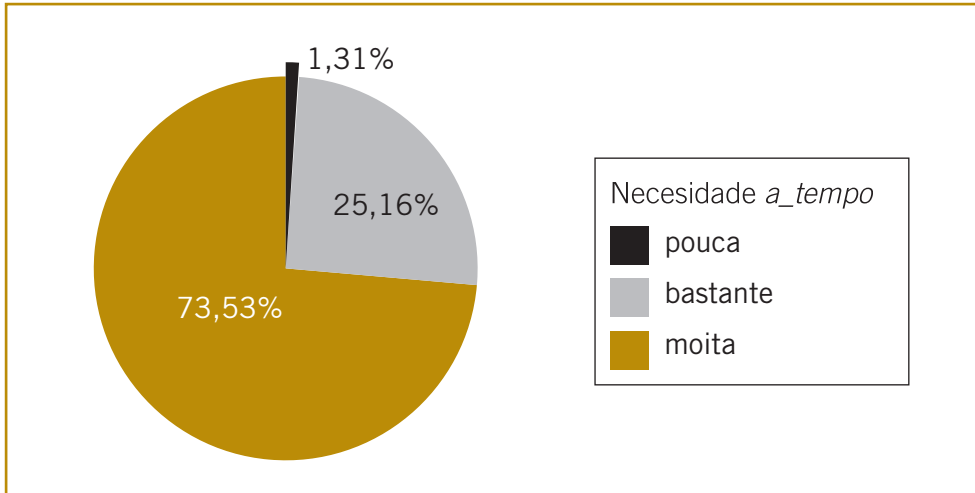
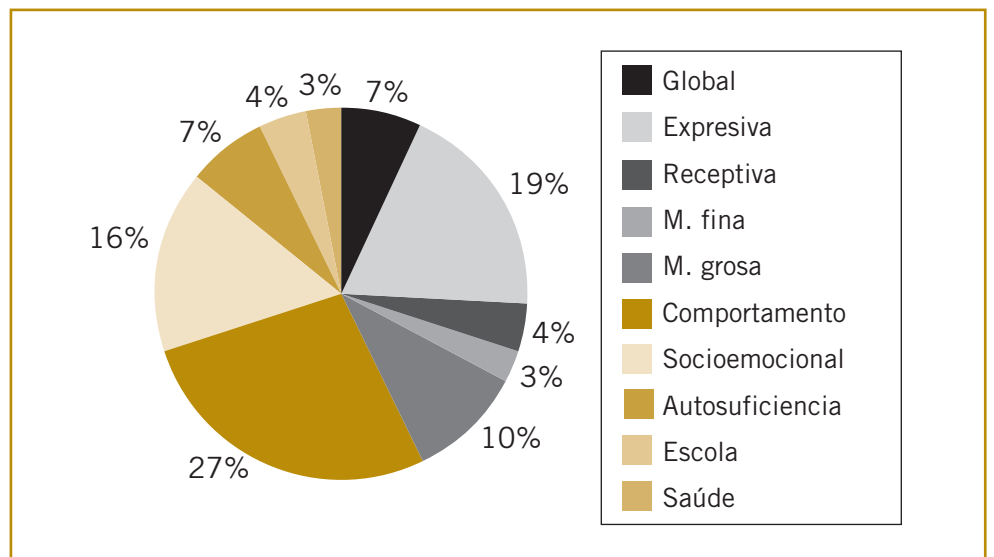


Gráfico 14. Necesidade da detección precoz segundo as familias.

tas PEDS, son os vinculados ás áreas de comportamento (27%), socioemocionais (16%) e da linguaxe (23%).

Gráfico 15. Preocupacións das familias.

Nestes formularios de respostas atopamos sinais abundantes da presenza dun sector de familias, que expresa actitudes hipersixentes co calendario evolutivo, dubidan da súa propia competencia ou temen unha mala influencia dunha separación conxugal, un conflito familiar, dedicación insuficiente, etc. Aínda que este sector, semella ter unha distribución transversal nos grupos PEDS A,



a_tempo: Informe final

B e C, nas quendas do curso 2007-2008 aparece no plano estatístico como un clúster diferencial con un perfil nítido dentro do Grupo A, (teoricamente o de maior risco), para desaparecer na última quenda, no 2009.

Táboa 2. Clústers 1 e 2 no grupo A. As familias “hiperpreocupadas”.

	Quenda A		Quenda B		Quenda C	
	Reconto	%	Reconto	%	Reconto	%
Clúster 1	23	65,7	37	67,3	15	100
Clúster 2	12	34,3	18	32,7		
Combinado	35	100,0	55	100		

Táboa 3. Medias e D.S dos clústers 1 e 2 no grupo A. As familias “hiperpreocupadas”.

N=90 PEDS A		Quenda A		Quenda B	
		Clúster		Clúster	
		1	2	1	2
Comunicacion	Media	50,63	13,18	55,61	30,91
	D. Est.	10,248	10,553	5,963	16,736
Mov. amplos	Media	50,42	35,91	56,36	40,00
	D. Est.	12,416	18,003	8,127	19,334
Mov. finos	Media	56,25	29,55	57,27	37,50
	D. Est.	5,160	17,671	5,014	13,161
Res. problemas	Media	51,17	30,45	53,48	33,86
	D. Est.	11,270	11,282	5,075	13,087
Persoal/Social	Media	54,42	25,91	55,76	36,82
	D. Est.	7,306	11,362	4,528	12,587

Deste xeito, ó estudar a evolución das miradas das familias sobre os nenos e as nenas tal e como collen forma no cuestionario PEDS, advírtese que os resultados globais da súa distribución porcentual en Galicia coincide cos obtidos na poboación estudada polos autores da proba nas quendas A e B, pero non na C. Nesta, rexístranse modificacións: diminución nos grupos A (principalmente) e C, e aumento correlativo do E, sen preocupacións.

N= 1.485 con consentimento			Quenda		
			A	B	C
PEDS	A	Reconto	35	56	13
		%	8,0	9,0	3,1
	B	Reconto	93	137	91
		%	21,1	22,1	21,4
	C	Reconto	101	135	80
		%	23,0	21,8	18,8
	D	Reconto	6	4	0
		%	1,4	,6	0
	E	Reconto	205	288	241
		%	46,6	46,5	56,7
Total		Reconto	440	620	425
		%	100,0	100,0	100,0

Táboa 4. Reconto e % de grupos PEDS nas quendas A,B, C.

c. Cribado segundo PEDS

Referíndonos ó aspecto específico da precisión da clasificación realizada mediante os formularios PEDS, estudamos a súa competencia predictiva con relación aos dous instrumentos validados: o cribado ASQ e o seu seguimento polas titoras.

Mediante táboas de continxencia contrastamos a diferenciación feita polas familias na primeira quenda coa realizada polo ASQ e co seguimento evolutivo feito polas titoras do programa. A través do PEDS, en calquera das combinacións exploradas (A+B; A+B+C; A+B+C+D) **as familias amosan moita imprecisión a hora de elixir ou descartar, respectivamente, os/as nenos de risco ou os tributarios de atención temperá**. Razón de Verosimilitude Positiva (RV +) =1,27 e 1,06; Razón de Verosimilitude Negativa (RV-) =0,84RV e 0,91. Área baixo a curva: ROC= 0.5157480 (0.4377166 - 0.5937794). Resultados que apenas melloran con relación ó ASQ (RV+=1,28; RV-=0,78) e que pouco ou nada achegarían por si sós nunha estimación de probabilidades.

Por outra banda estudando as correlacións observamos que estas non son significativas co ASQ ata a terceira quenda e moi debilmente. Correlación=0,120 (Significativa ó nivel 0.05; 2-colas).

Nos apartados seguintes, e contando coa referencia dos ámbitos do ASQ veremos outras características da selección realizada polas familias.

ASPECTOS CUALITATIVOS

a. A opinión das directoras

1. As directoras consideran que as familias están **pouco preocupadas polos temas educativos** se ben hai algunhas familias moi proteccionistas e demasiado ansiosas polo que anotan moitas preocupacións. Ven o seu interese centrado en **coidados, seguridade e horarios amplos**, así como na **socialización**. Tamén hai familias que se preocupan en exceso cando se lles pide que cubran o cuestionario. Nalgúns casos negáronse a cubrilos e había pouca implicación. Tamén hai opinións de que nalgúns centros non houbo moita implicación para falar coas familias.

2. Aprecian **dificultade de certas familias**, por exemplo algunhas inmigrantes, á hora de participar. Tamén hai opinións favorables a que os formularios se traduzan e se poidan entregar en castelán “se o que queremos e que nos entendan e contesten”. En xeral valoran que canto maior é o nivel cultural maior é a participación.
3. Pensan que sería mellor comezar co cuestionario PEDS en Novembro, unha época na que o alumnado xa está bastante adaptados á realidade da escola. **O cuestionario axuda á reflexión.**

b. A opinión das educadoras

1. En xeral opinan que a **preocupación maioritaria das familias é de carácter asistencial** (“non ven outros problemas”,...). Refiren cambios sociais nestes anos... Antes a asistencia era máis irregular e agora é masiva. Incluso cando están enfermos/as. Os/as educadores/as tamén expoñen queixas polos horarios excesivos que están os nenos e as nenas nas escolas.
2. Falan tamén das dificultades para comunicarse cunha parte das familias da inmigración. Unhas piden pautas e outras non.
3. Respecto do consentimento informado dise: “alí onde se fixo unha reunión informativa e houbo **implicación da escola** firmaron a inmensa maioría das nais e dos pais excepto casos illados, familias marxinais...”
4. Nunhas escolas hai relación directa coas familias e noutras non. Normalmente son as nais as que deixan o que teñan que facer para atender ós nenos se se lles chama ou se poñen enfermos (saídas do traballo, etc.). As nais son as responsables.
5. Noutras escolas o contacto é todo por medio da dirección. Son as directoras as que realizan as entrevistas. Refiren que nestes casos teñen

pouca información da situación dos/as nenos/as ou da familia. Nalgunhas escolas organizan actividades para estar coas familias e hai participación aínda que as familias máis problemáticas non asisten.

6. Na maioría das escolas hai un **problema de tempo importante** para un contacto máis estreito coas familias. As ratios son excesivas, habería que baixar as ratios xa que logo a atención de calidade ós nenos/as require unha individualización. Nun grupo de 20 isto parécelles difícil.
7. Faise referencia tamén ao **baremo de entrada** nas escolas, que incide no tipo de familias e de nenos/as que atenden ás aulas. O baremo produce a concentración de nenos/as de familias en situación de desvantaxe social.

c. A opinión das titoras

1. Case tódalas familias queren obter unha praza na escola. Hoxe moitos nenos e nenas asisten á escola Infantil e atopámonos cunha gran variabilidade en canto as motivacións da familia pero na maioría sae sempre esa parte educativa. É moi importante estar pendente de como se leva a cabo o proceso de relación, de atención e de información ás familias. Cómpre prestarlle moita atención á organización da escola, os tempos, os horarios.
2. A maioría das familias, como vai quedando reflectido nos resultados do programa, teñen **necesidade de comunicar** o que lles pasa os seus fillos/as pero as veces non saben como e precisan dunha guía, dunha orientación.
3. En canto aos aspectos evolutivos, as familias danlle relevancia aos aspectos motrices, da linguaxe ou de problemas de conduta cando están referidos ós límites e as normas. As preocupacións ao respecto da conduta na meirande parte dos casos identifícanse como problemas derivados de malas actuacións cos nenos e as nenas, de pautas de crianza mal establecidas.

4. A acollida deste programa, *a tempo*, nas escolas e polas familias foi positiva conseguíndose unha **moi alta participación**. As diferenzas dunhas escolas a outras marcáronas diferentes aspectos: cuestións organizativas como a realización de reunións previas, adecuación ao horario familiar, a importancia que lle deron ó programa dende a propia escola, ou o feito de estar incluído como un elemento de calidade educativa para ese ano escolar.
5. En case que tódalas escolas as familias tiveron a posibilidade de acceder á titora en calquera intre programado entre o/a titor/a e o director da escola. Estas entrevistas personalizadas xeraron numerosas consultas de diferente contido, xa que moitas destas familias precisaban de respostas que non estaban contempladas dentro do programa. Un elemento inicial **facilitador para a comunicación coas familias foi o PEDS**.
6. Este cuestionario serviu como **elemento para a comunicación e como guía para os pais e as nais**, en canto que tiveron un lugar, un documento onde plasmar as preocupacións por áreas e incluso falar de moitos aspectos do desenvolvemento do seu fillo/a sen que iso fose preocupante. Este documento ofrécelle ao profesional moita información sobre a tipoloxía das familias: excesiva preocupación cando non había problema e ningunha preocupación cando sí os había.

4.2. A OBSERVACIÓN DAS EDUCADORAS

ASPECTOS CUANTITATIVOS

a. Participación e avaliación

Son 25 directoras e 173 educadoras/es pertencentes a 25 escolas e 140 unidades os que participaron no programa.

Ás directoras (23 mulleres e 2 homes) correspondeulles co-dirixir coas titoras o traballo organizativo, a interpretación dos PEDS e a devolución de resultados ás familias. O tempo medio en tarefas de dirección eran 12,6 anos e a experiencia de traballo coa infancia de 19 anos.

O persoal educador (171 mulleres e 2 homes) incorporado en cada quenda foi o que estaban a cargo de cada unidade, ao que se engadía aquel que estivera en tarefas de apoio e o persoal substituto que participara nunha parte substantiva da quenda. O seu tempo medio de traballo na área de primeira infancia era 13 anos.

Quenda	Nenos/as	Educadores/as	Unidades
A (2007)	557	48	36
B (2008)	765	67	56
C (2009)	649	58	48
Total	1971	173	130

Táboa 5. As educadoras.

a_tempo: Informe final

Na súa enquisa de avaliación do programa (167 rexistros), avaliando nunha escala de 1 a 5, sendo 1= nada de acordo e 5= moi de acordo, *a_tempo* obtivo unha puntuación media de 4 sobre 5 con moi leves diferenzas na consideración dos aspectos chave que podería facilitar o programa, tal e como se reflicte a continuación:

AVALIACIÓN DE <i>a_tempo</i> - EDUCADORAS	Pt
Facilita a detección precoz dos problemas do desenvolvemento?	4
Axuda a falar, intercambiar ou recoller información coas familias?	3.9
Facilita a comunicación coas familias cando detectamos un neno/a cuxa traxectoria evolutiva nos preocupa?	4.1
Serve para mellorar a comunicación con outros servizos?	4
É útil para a formación continua?	4

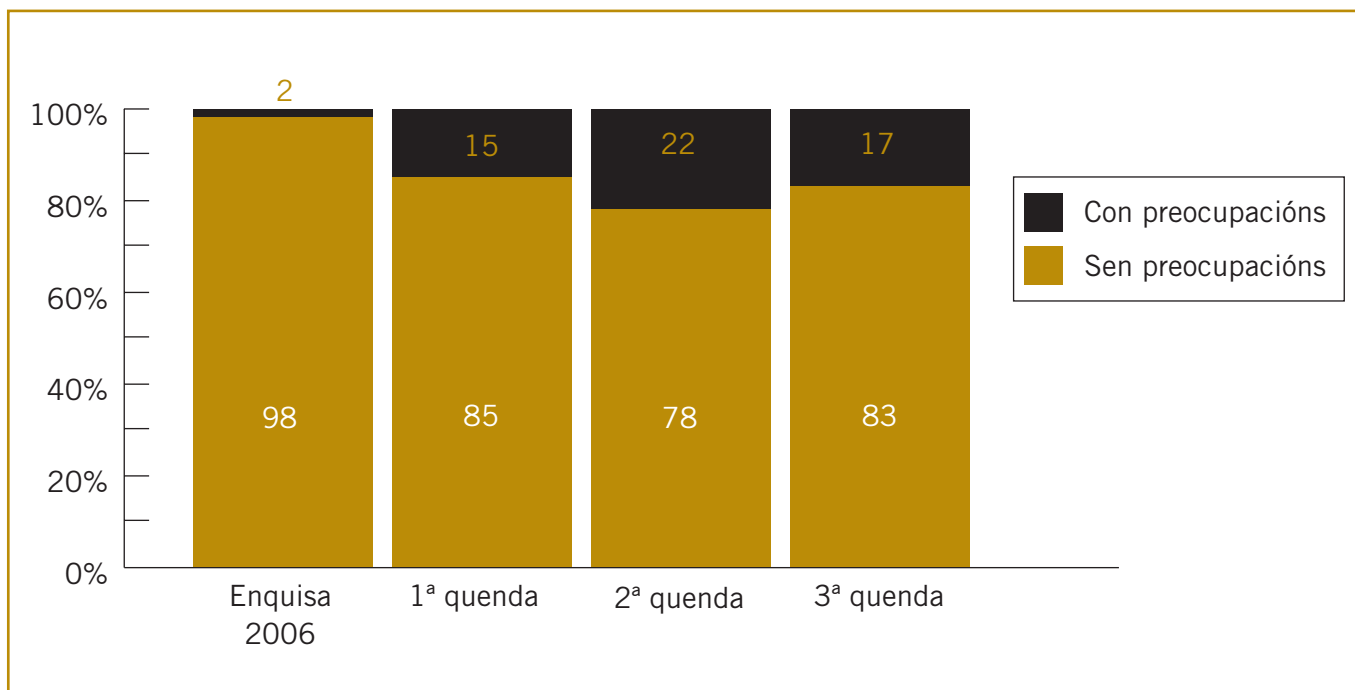
Táboa 5. Avaliación de *a_tempo* polas educadoras.

b. As preocupacións

As educadoras manifestan dúbidas ou refiren unha ou varias preocupacións polo 15% do total de nenos/as ao seu cargo (1971), e polo 18% dos que firmaron o consentimento informado (1485).

Cómpre sinalar como ao longo do programa se rexistra unha curva de apertura respecto da gravidade dos problemas do desenvolvemento dos que queren dar conta. Así mentres que na enquisa 2006 tan só refiren preocupación polo 1.8% dos nenos/as ao seu cargo (circunscibíndose a nenos/as con moi graves problemas no desenvolvemento ou na situación familiar) esa porcentaxe sube ata o 15%, na primeira quenda e o 22% na segunda, mentres que na terceira, como ocorre coas familias, hai unha leve diminución. Hai que recordar que a segunda quenda, a quenda B, é a que tivo lugar máis tarde no curso escolar (a partir do 2ª semestre, a máis afastada polo tanto do período

de adaptación), e nela, segundo consta nas súas memorias, as educadoras escolleron máis nenos/as polos que tiñan dúbidas ou preocupacións menores que querían contrastar ou comentar coas titoras: “é un neno/a tímido”, “parece sobreprotexido/a”, ou “gostaríame coñecer a súa situación evolutiva” no caso de nenos/as con antecedentes de prematuridade, foron reclamacións habituais desta quenda.



Os problemas do comportamento, socioemocionais e da linguaxe conforman tamén as áreas predominantes de atención das educadoras con predominio se é o caso da área da comunicación. Pero o persoal educativo manifesta, asemade, moita atención aos aspectos globais do desenvolvemento e á situación das familias, aos problemas de saúde como as enfermidades crónicas ou aos excesos no horario de atención á escola.

Gráfico 16. Evolución das preocupacións das educadoras.

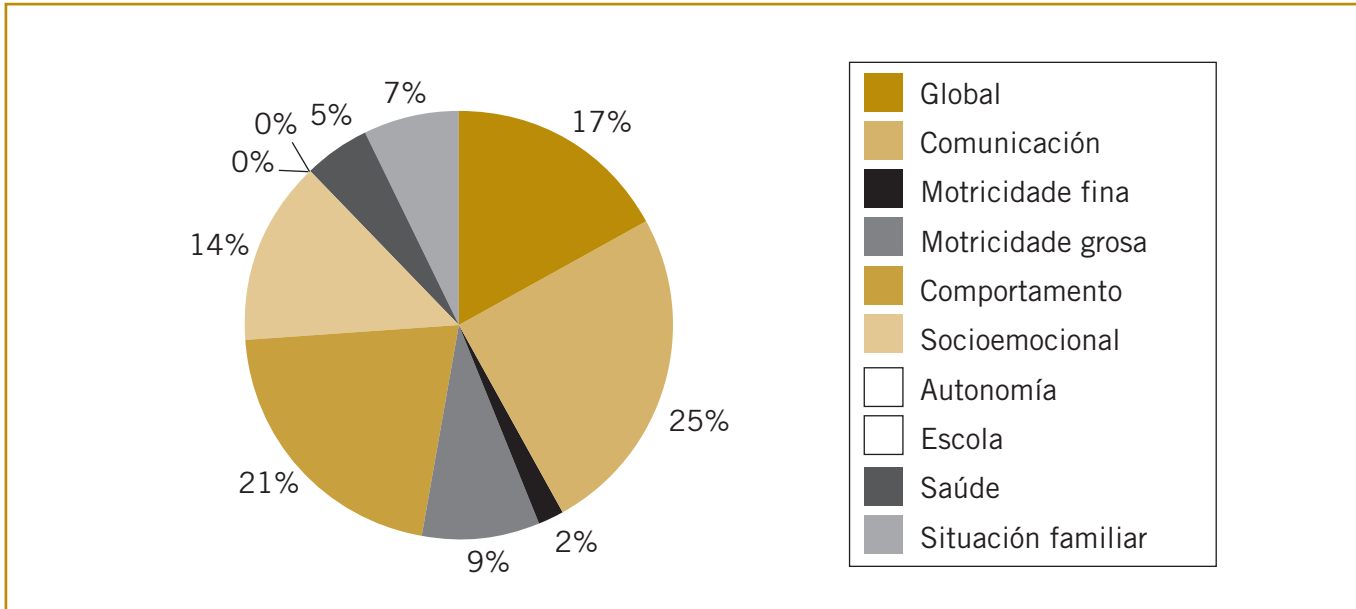


Gráfico 17. Motivos de preocupación das educadoras.

c. Cribado das educadoras

Como no caso das familias estudamos a súa competencia predictiva contrastando a súa selección cos resultados posteriores cunha proba de referencia como o ASQ e co seguimento evolutivo das titoras.

Nos datos achegados polas táboas de continxencia as educadoras acadan porcentaxes de sensibilidade semellantes ás familias (55-60%) pero hai unha mellora radical respecto destas en canto a distinguir os cativos que están a desenvolverse axeitadamente (ou verdadeiros negativos) xa que, na comparativa co ASQ, o acerto no descarte (especificidade) móvese por riba do 80% e na terceira quenda chega ó 84,5% ($RV+=3,46$; $RV-=0,55$). E, con relación ao criterio do seguimento das titoras a RV positiva é 2,34 e a negativa 0,56.

Pola súa banda as correlacións co ASQ son significativas en tódalas quendas:

Quenda			Cribado educadoras	Cribado ASQ
Quenda A	Cribado educadoras	Correlación de Pearson	1	,252(**)
		Sig. (2-colas)		,000
		N	216	216
	Cribado ASQ	Correlación de Pearson	,252(**)	1
		Sig. (2-colas)	,000	
		N	216	216
Quenda B	Cribado educadoras	Correlación de Pearson	1	,412(**)
		Sig. (2-colas)		,000
		N	386	386
	Cribado ASQ	Correlación de Pearson	,412(**)	1
		Sig. (2-colas)	,000	
		N	386	386
Quenda C	Cribado educadoras	Correlación de Pearson	1	,376(**)
		Sig. (2-colas)		,000
		N	306	306
	Cribado ASQ	Correlación de Pearson	,376(**)	1
		Sig. (2-colas)	,000	
		N	306	306

** Correlación é significativa ó nivel 0.01 (2-colas).

Finalmente, se conxuntamos os agrupamentos realizados polas familias e educadoras, como na realidade fixemos no programa formando os grupos “A+B+F” ou “de risco” e o “C+D+E+G” ou “de control” atopamos que o cri-

Táboa 7. Correlacións educadoras-ASQ.

bado realizado polas familias e as educadoras sendo moi diferentes resultan complementarias en canto a identificar aos nenos e ás nenas con problemas (sensibilidade 82,6%) co que **resulta improbable que un alumno que non haxa sido seleccionado pola preocupación dunhas ou doutras vaia presentar problemas graves e incluso moderados no desenvolvemento, mentres que se descansamos na opinión dunha soa das dúas partes perderíamos un sector importante dos nenos/as con problemas.** A contrapartida negativa ó cribado conxunto é a baixa taxa de descarte que resulta de xuntar a selección das familias coa das educadoras) o que, se descansáramos unicamente nesta clasificación, xeraría un agrupamento moi extenso de potenciais alumnos en risco, e dicir unha gran sobredetección (proporción de falsos positivos 55,4%).

Táboa 8. Cribado conxunto Familias/Educadoras.

Sensibilidade	82,56%	77,37% to 86,98%
Especificidade	44,62%	40,75% to 48,53%
Razón Verosimilitude Positiva	1,49	1,36 to 1,63
Razón Verosimilitude Negativa	0,39	0,30 to 0,52

ASPECTOS CUALITATIVOS

a. A opinión das directoras

En relación ás educadoras, as directoras **consideran que a observación soa non chega** para coñecer as dificultades que presentan os nenos/as xa que as ratios son moi elevadas e teñen pouco tempo para realizar máis tarefas que as puramente asistenciais. Valoran o desenvolvemento motor e a linguaxe como as áreas máis fáciles de detectar por que son máis visibles pero hoxe en día preocúpanlles tamén os problemas de comportamento.

b. A opinión das educadoras

En canto aos nenos e ás nenas con discapacidades ás educadoras preocúpalles menos os nenos ou as nenas que presentan problemas físicos xa que

son máis visibles. En cambio os nenos ou as nenas que presentan problemas emocionais son máis difíciles de detectar. **Os problemas afectivos non se ven exteriormente** e as familias maiormente non contan o que pasa nas casas.

c. A opinión das titoras

1. Na meirande parte dos casos **é a educadora a que observa con maior obxectividade ó neno/a**, pero todos estes procesos e avaliacións teñen que ser revisadas por un titor especialista en atención temperá. Entendemos esta figura como fundamental en todo o desenvolvemento do programa.
2. Non en tódas as escolas trabállase igual cos nenos e as nenas. Atopámonos con **diferentes estilos de educadores**: máis maternais, relativizan máis os problemas, con menos experiencia, as veces moi intervencionistas, ...
3. Aspectos que consideramos que **deberían de mellorar**: aspectos de organización e de coordinación dentro dos centros (necesítanse tempos de reflexión e de autoavaliación para os/as educadores/as), aspectos de formación (actitudes ante a diversidade, coordinación con outros profesionais...).
4. **As educadoras identifican mellor os retardos**, moitas titoras pensamos que debido a que hai outros nenos/as do grupo que funcionan como espello, pero é preocupante a pouca relevancia que se lle da **a función do educador como peza fundamental na regulación das emocións** do neno e da nena que está na escola. Non estamos seguros de se nestes intreos a escola lle está dando ao neno e á nena a oportunidade de crear un vínculo co seu educador que lle permita gozar e participar de forma activa en todo proceso educativo.

4.3. A PROBA OBXECTIVA. O ASQ

ASPECTOS CUANTITATIVOS

a. A validación do ASQ

Tendo en conta o papel central do ASQ para a avaliación dos resultados do programa fíxose un estudo preliminar de fiabilidade e validez cos datos obtidos na 1ª quenda (216 casos).

Respecto da primeira especificación técnica, a fiabilidade, seguimos o mesmo proceso de estudo da fiabilidade realizado polos autores nos Estados Unidos na mostra orixinal e polos replicantes na mostra realizada en Noruega. E dicir, estudo da correlación de Pearson entre áreas, idades e coa puntuación total, por unha banda, e da Alfa de Cronbach, por outra, con resultados superiores a 0.8. As puntuacións superiores a 0.9 neste estatístico considéranse excelentes e as superiores a 0.8 como é o caso, considéranse meritorias. Estes datos da primeira quenda replicáronse ao final do estudo na mostra total das tres quendas (908 casos) (Alfa de Cronbach = 0.810)

Respecto da segunda especificación técnica, a validez, entendida esta como o grao de concordancia entre o que mide o instrumento e o que realmente pretende medir, adoptáronse varias alternativas non excluíntes.

- Grao de correlación entre a opinión profesional das/dos educadoras/os que traballan nos centros cos nenos, no sentido de presenza/ausencia

		Comunicación	Mov. amplos	Mov. finos	Res. problemas	Persoal/Social	ASQ TOTAL
Comunicación	Correlación de Pearson	1	,359(**)	,455(**)	,547(**)	,532(**)	,779(**)
	Sig. (2-colas)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	908	908	908	908	908	907
Mov. amplos	Correlación de Pearson	,359(**)	1	,396(**)	,388(**)	,488(**)	,682(**)
	Sig. (2-colas)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	908	908	908	908	908	907
Mov. finos	Correlación de Pearson	,455(**)	,396(**)	1	,490(**)	,539(**)	,728(**)
	Sig. (2-colas)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	908	908	908	908	908	907
Res. problemas	Correlación de Pearson	,547(**)	,388(**)	,490(**)	1	,548(**)	,764(**)
	Sig. (2-colas)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	908	908	908	908	908	907
Persoal/Social	Correlación de Pearson	,532(**)	,488(**)	,539(**)	,548(**)	1	,795(**)
	Sig. (2-colas)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	908	908	908	908	908	907
ASQ TOTAL	Correlación de Pearson	,779(**)	,682(**)	,728(**)	,764(**)	,795(**)	1
	Sig. (2-colas)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	907	907	907	907	907	907

** Correlación é significativa ó nivel 0.01 (2-colas).

Táboa 9. Correlacións do ASQ entre ámbitos e co resultado global.

de problemática, e os resultados do ASQ. Cos resultados xa expostos de correlación significativa en tódalas quendas.

- Validez predictiva das orientacións realizadas polas titoras sobre a base dos resultados no ASQ. Deste xeito trátase de validar os resultados do ASQ mediante o seu seguimento lonxitudinal. Foron seguidos os ASQs da 1ª quenda (216) no período de Marzo a Xuño de 2008, e dicir ata a finalización do curso escolar, cun período de latencia de 3 a 6 meses respecto do cribado previo, con atención específica á evolución dos ASQ+ mediante recollida da información do persoal educativo da escola, observación da titora e nalgúns casos reiteración da proba de cribado. Os casos foron clasificados pola Comisión Técnica do programa en tres niveis diferentes (1.- Normalización da traxectoria evolutiva; 2.- Necesidade de máis seguimento, apoios e orientacións na escola; 3.- Necesidade de atención temperá) segundo a proximidade das puntuacións co punto de corte (<0 ; entre 0 e <10 , >10), o nº de áreas afectadas e os comentarios evolutivos e indicacións manifestadas polos educadores/as e as titoras. Os datos deste seguimento indican que tomando en conxunto os niveis 2 e 3 (nenos de AT e nenos de apoio) e dende a referencia dos puntos de corte americanos o ASQ ten unha sensibilidade de 93-100% e unha especificidade de 73-85%, Valor Predictivo Positivo, VPP, 61,9%; Valor Predictivo Negativo, VPN, 100%; Exactitude 85,2%, Índice de Youden 0,8; RV+ 5,13 e RV- 0,00, resultando nunha sobre-detección do 19,5%
- Para constatar a validez predictiva en base ós datos obtidos a través do ASQ na primeira quenda e que, posteriormente, foron obxecto de seguimento e constatación por parte das titoras, deseñouse e implantouse un clasificador aniñado, composto por dous subclasificadores. O primeiro deles tiña como obxecto discriminar ós suxeitos que efectivamente foron detectados e logo constatados como negativos (sen problemas) do grupo dos positivos, incluídos aquí tanto os que foron seguidos no cen-

tro como os derivados. O método empregado foi a análise de regresión e os coeficientes resultantes para este primeiro subclasificador, tendo en conta que os valores ASQ- = 0 e ASQ+=1, foron os seguintes:

$$\text{ASQ} \sim (\text{Constante} * 0,376) + (\text{AxustadoComunicación} * -0,0068) + (\text{AxustadoPersoalSocial} * -0,0112) + (\text{Titoras} * 0,3015)$$

O segundo subclasificador tiña como tarefa distinguir, entre os clasificados como positivos polo primeiro, os que precisaban ser derivados a centros de AT dos que recibirían seguimento no centro. Mediante análise de regresión, e considerando como casos para seguimento = 0 e casos derivados = 1, obtivéronse os seguintes coeficientes:

$$\text{ASQ} \sim (\text{AxustadoPersoalSocial} * -0,0121) + (\text{Educadoras} * 0,1933) + (\text{Titoras} * 0,3015)$$

A especificidade final do clasificador aniñado é do 87,77%, e a sensibilidade ante casos positivos do 98,76%, mentres que ante casos susceptibles de AT é do 80%

- E, finalmente, para comprobar a validez do construto decidiuse enfrontar o deseño teórico co modelo empírico resultante dos datos recollidos ao longo do programa. Previamente, e mediante unha análise factorial exploratoria, confirmouse a existencia de tres factores que explicaban o 80% da varianza do ASQ e que se concretaban nun primeiro que agrupaba comunicación e resolución de problemas, o segundo factorizaba os movementos amplos e o terceiro os movementos finos. O ámbito referente ás relacións persoais e sociais, de carácter transversal, estaba presente nos tres factores. Así, para deseñar o *path diagram* tivéronse en conta os tres primeiros niveis de cribado e as súas relacións, ademais dos ámbitos e dos factores do ASQ. Deseguido amósase o modelo axustado mediante ecuacións estruturais coas estimacións estandarizadas.

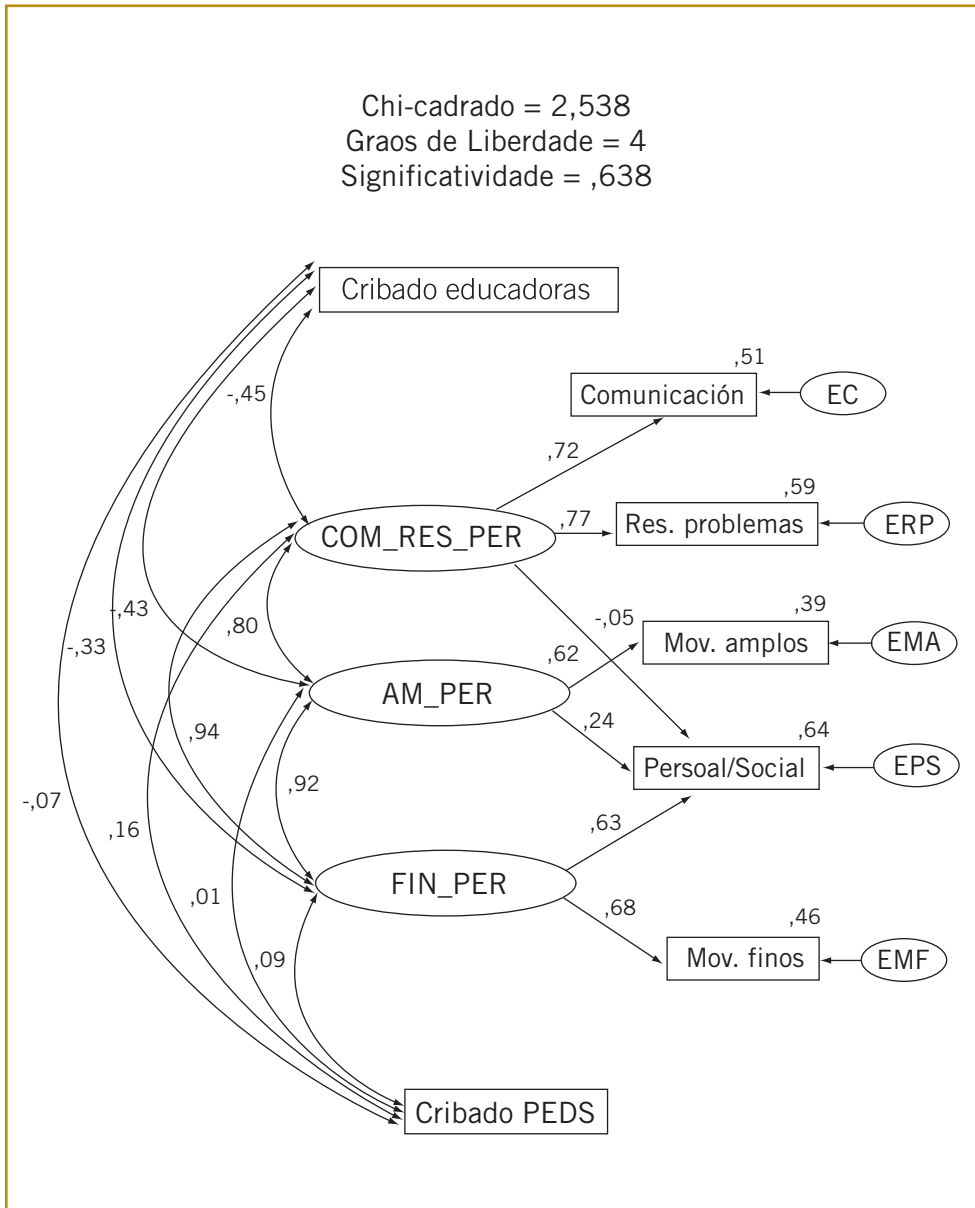


Gráfico 18. Diagrama causal de relación entre variables.

- Pódese ver a través do estatístico chi-cadrado un bo axuste dos datos ao modelo teórico (significatividade > 0,05), apréciase que o cribado feito polas familias a través do PEDS é o que correlaciona máis baixo co resto de instrumentos (a correlación máis alta, 0,16, prodúcese co factor comunicación e resolución de problemas) e, nembargantes, as observacións feitas polas educadoras correlacionan dun xeito máis significativo cos factores comunicación-resolución de problemas e movementos amplos.

Todo o anterior da conta das elevadas especificacións técnicas do ASQ, tanto a fiabilidade como a validez.

b. A selección das familias e as educadoras e os resultados do ASQ

Dos 908 nenos que conformaron a mostra, 573 do grupo “de risco” (A+B+F) segundo as educadoras e as familias e 335 do grupo “control” (C+D+E+G) 256 foron positivos nalgún dos ámbitos e 652 foron negativos. 132 dos casos positivos o foron tan só nun dos ámbitos e 124 en dous ou máis.

Táboa 10. Odds ratio nos grupos “de risco” e “control”.

Para analizar se había diferenzas significativas na probabilidade vinculada a cada un dos grupos utilizamos, a través das táboas de continxencia entre es-

Estimación de odds ratio	IC 95%		
	Valor	Inf.	Sup.
Nº de casos válidos= 908			
Odds ratio para cribado ASQ (0 / 1)	3,813	2,669	5,448
Para cohorte cribado familias educadoras unificado = C+D+E+G	2,558	1,935	3,381
Para cohorte cribado familias educadoras unificado = A+B+F	,671	,614	,733
Estatístico z	7,352		
Significatividade	P < 0,0001		

tes grupos e os determinados polo ASQ, a técnica da *odds ratio*, unha medida de asociación entre a presenza ou ausencia dun factor e a ocorrencia dun feito. Neste caso o valor da odds ratio indícanos que a probabilidade de ser ASQ + no grupo “de risco” e case 4 veces superior á probabilidade que teñen os que foron descartados polas familias e polos educadores.

Un dato a resaltar e que utilizando o cribado das titoras como variable de control na táboa de continxencia anterior ningún neno ASQ+ do grupo “control” foi incluído posteriormente polas titoras no grupo susceptible de derivar a “atención temperá”, se non que foron todos orientados ó grupo de “seguimento” ou “sen preocupacións”.

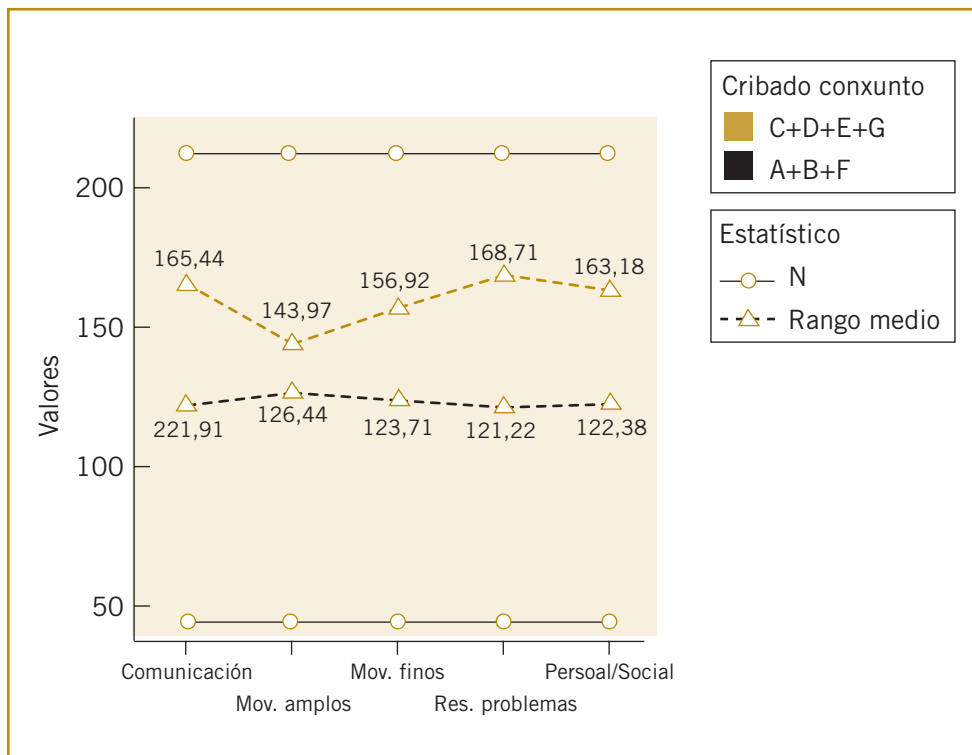


Gráfico 19. Rangos medios de subgrupos ASQ+ nos grupos “de risco” e “control”.

Proba estatística (a,b)

	Comunicación	Mov. amplos	Mov. finos	Res. problemas	Persoal/Social
Mann-Whitney U	3175,000	4141,500	3558,500	3028,000	3277,000
Wilcoxon W	25966,000	26932,500	26349,500	25819,000	26068,000
Z	-3,582	-1,447	-2,742	-3,908	-3,356
Sig. (2-colas)	,000	,148	,006	,000	,001

a Variable de agrupación: Cribado conxunto familias-educadoras

b Cribado ASQ = 1

Para estudar a hipótese de que os casos con resultado ASQ positivo do grupo “control” corresponderan ao sector con puntuacións máis altas e polo tanto ao ámbito da sobredetección estudamos as características diferenciais dos casos procedentes destes dous grupos “de risco” e “de control” e que resultaron posteriormente positivos no cribado ASQ comparándoos en función das súas puntuacións nos diferentes ámbitos do ASQ. Para afondar nas características deste grupos e axustarnos á natureza da poboación diana sen torcer os supostos das técnicas paramétricas utilizamos técnicas non paramétricas como a suma de rangos de Wilcoxon-Mann-Whitney. Os rangos medios obtidos son significativamente diferentes en tódolos ámbitos, excepto na área de motricidade grosa ou movementos amplos.

c. Cribado e ámbitos do ASQ

Centrándonos agora na interioridade do ASQ, e nos seus 5 ámbitos (Comunicación, M. grosa ou ampla, M. fina, Resolución de problemas, Persoal-Social), para valorar o peso de cada un destes ámbitos nos resultados do cribado cos cuestionarios ASQ desagregamos os resultados positivos (≤ 0) segundo as áreas afectadas, o que nos ofrece a maior ou menor importancia relativa de cada unha delas no conxunto dos resultados ASQ + (Comunicación:

	Ax. Comunicación		Ax. M. Grosso		Ax. M. Fino		Ax. Problemas		Ax. Persoal Social	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<= ,0	171	66,8%	73	28,5%	53	20,75%	97	37,9%	92	35,97%
,1+	85	33,2%	185	71,5%	205	79,3%	161	62,1%	166	64,1%
Total	256	100,0%	256	100,0%	256	100,0%	256	100,0%	256	100,0%

171 alumnos e 66,8%; Motricidade Grossa 73 e 28,5%; Motricidade Fina 53 e 20,75%; Resolución de Problemas 97 e 37,9%; Persoal-Social 92 e 35,97%).

Táboa 11. Ámbitos afectados do ASQ segundo puntuacións axustadas.

O peso da comunicación pode apreciarse graficamente cando reflectimos estes datos con referencia ó total da mostra (N=908).

De tódolos xeitos este resultado matízase cando, como se aprecia no gráfico, reflectimos esa desagregación por unidades (aulas) 0-1, 0-2 e 0-3 anos. Entón vemos que o peso da comunicación como ámbito con máis puntuacións por detrás do punto de corte se concentra nas unidades nas que están os nenos/as de 1 a 2 anos, xustamente no período no que ten lugar a emerxencia da linguaxe expresiva. No resto dos ámbitos a distribución

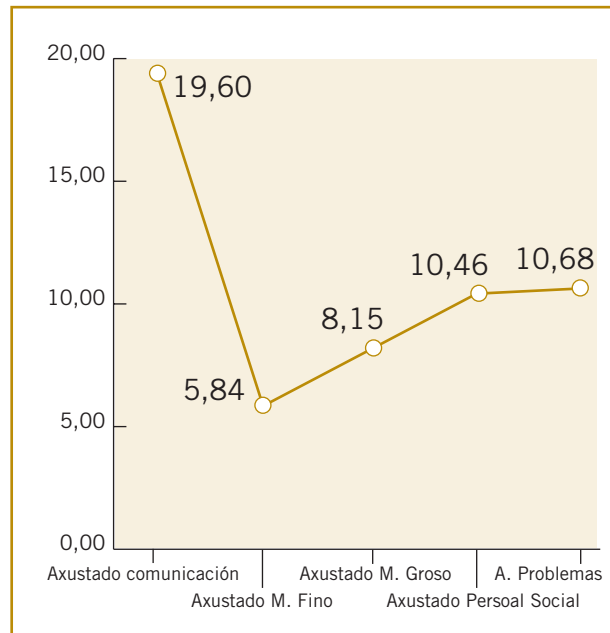


Gráfico 20. Porcentaxe de positivos por áreas do ASQ.

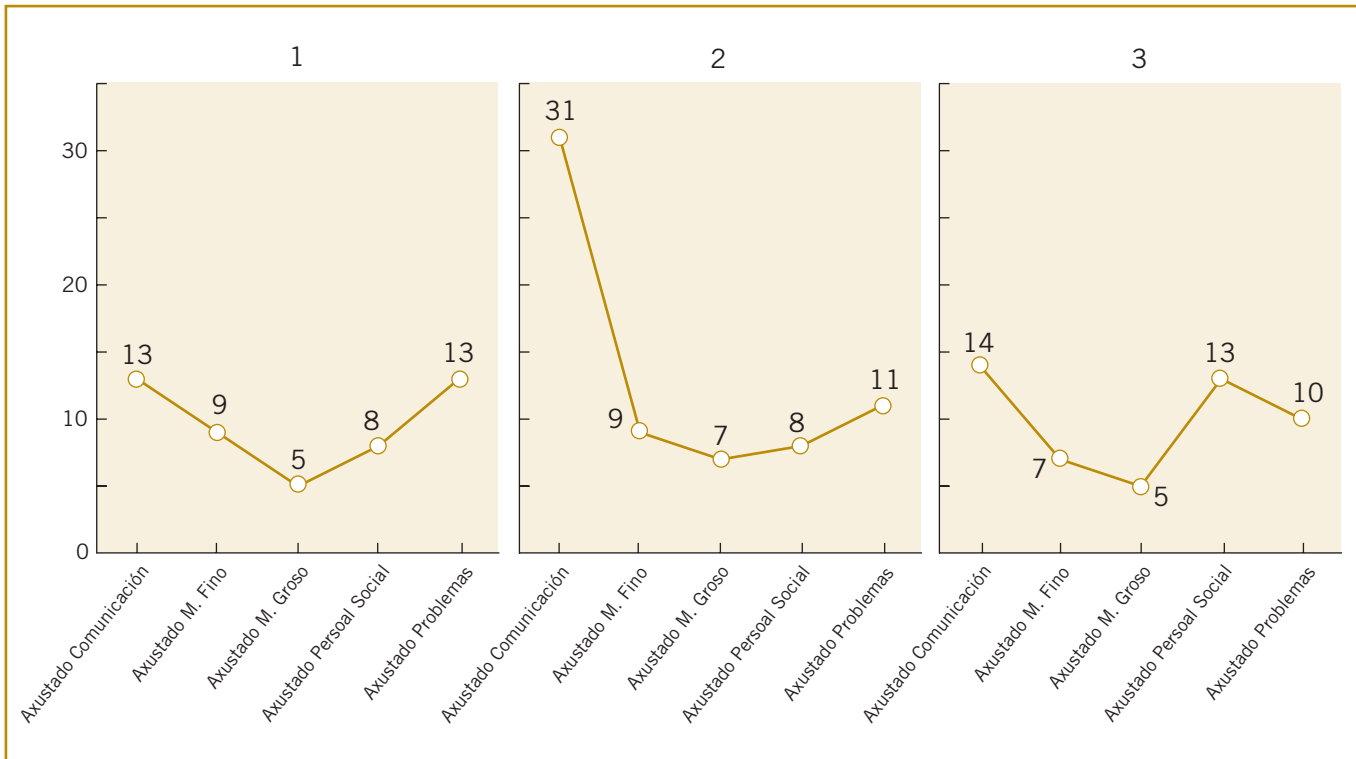


Gráfico 21. Porcentaxe de positivos por áreas do ASQ segundo aulas da escola.

segue unha tendencia moito máis homoxénea na que tan só cabe fixarse na inversión no predomínio dos positivos nas áreas de persoal-social e resolución de problemas a medida que avanza a idade dos nenos.

Grazas a esta desagregación por ámbitos do ASQ, podemos tratar de aprofundar nestes resultados, comparalos con outros países, e contrastar as semellanzas e as diferenzas entre os grupos que se foron conformando ó longo deste traballo, apreciar os datos dun xeito sincrónico e circunstancial ou diacrónico e evolutivo; darlle prioridade as imaxes holísticas ou aprofundar nos detalles nesta ou noutra localización. A estes temas dedicaremos os apartados seguintes.

d. ASQ na Galicia

O ASQ é un instrumento que conta cun importante recoñecemento internacional pola súa fiabilidade e validez transcultural. No que respecta a comparativa con outros países o contraste dos resultados obtidos en Galicia apuntan varios temas de interese:

- Que a poboación infantil de Galicia compórtase no ASQ dun xeito seme-

Táboa 12. Medias e desviacións estándar. Comparativa con USA e Noruega.

N= 908			Comunicación		M. Grossa		M. Fina		Resolución Problemas		Persoal Social	
Meses	Mostra	n	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
12	USA	1091	42	13	49	15	49	10	49	12	45	13
	Noruega	145	42	14	46	16	52	9	51	10	44	12
	Galicia	60	39	15	40	20	45	13	47	12	40	15
16	US	976	49	12	55	12	52	11	50	11	48	11
	Noruega	146	42	13	57	9	54	8	54	9	48	10
	Galicia	46	37	12	52	10	45	13	45	13	45	14
20	US	845	48	11	55	10	54	7	49	10	53	9
	Noruega	138	47	15	57	6	52	9	50	9	51	9
	Galicia	69	37	17	52	13	50	10	44	11	47	13
24	US	820	50	11	54	9	53	8	51	10	52	8
	Noruega	128	53	10	56	6	53	8	50	9	51	8
	Galicia	86	43	18	50	11	53	10	49	12	48	11
30	US	562	56	9	51	10	50	12	51	11	53	8
	Noruega	134	57	7	56	6	50	13	52	9	53	7
	Galicia	122	53	11	53	9	52	12	49	11	51	8
36	US	512	54	8	55	10	52	11	55	8	53	7
	Noruega	126	54	7	56	7	52	10	54	9	53	8
	Galicia	99	53	10	53	10	53	9	48	11	51	8

a_tempo: Informe final

N= 908		Comunicación	M. Grosa	M. Fina	Resolución Problemas	Personal Social
Meses	Submostra	Media	Media	Media	Media	Media
12	PEDS = A & B	34	36	46	44	36
	Educad. = F	33	29	41	40	28
	Sen preocup.	44	45	47	51	45
16	PEDS = A & B	35	50	42	41	41
	Educad. =F	28	48	44	39	36
	Sen preocup.	44	57	50	52	53
20	PEDS = A & B	34	53	49	45	46
	Educad. =F	30	46	46	40	42
	Sen preocup.	46	55	56	46	54
24	PEDS = A & B	42	50	51	48	47
	Educad. = F	31	44	49	43	43
	Sen preocup.	50	54	57	54	52
30	PEDS = A & B	50	53	50	46	50
	Educad. =F	49	50	49	44	49
	Sen preocup.	58	56	54	53	52
36	PEDS = A & B	52	54	53	46	51
	Educad. =F	48	50	50	40	47
	Sen preocup.	58	54	56	54	53

Táboa 13. Medias dos grupos “F”, “AB” e “sen preocupación”.

llante á de EEUU e Noruega pero con puntuacións medias máis baixas que as obtidas noutros estudos e cunha maior dispersión.

- Non obstante chaman a atención as diferenzas nas medias obtidas nos casos elixidos como de risco polas familias (PEDS A&B) e polas educadoras (F) en contraste cos obtidos polo grupo control elixido “ao chou”. As

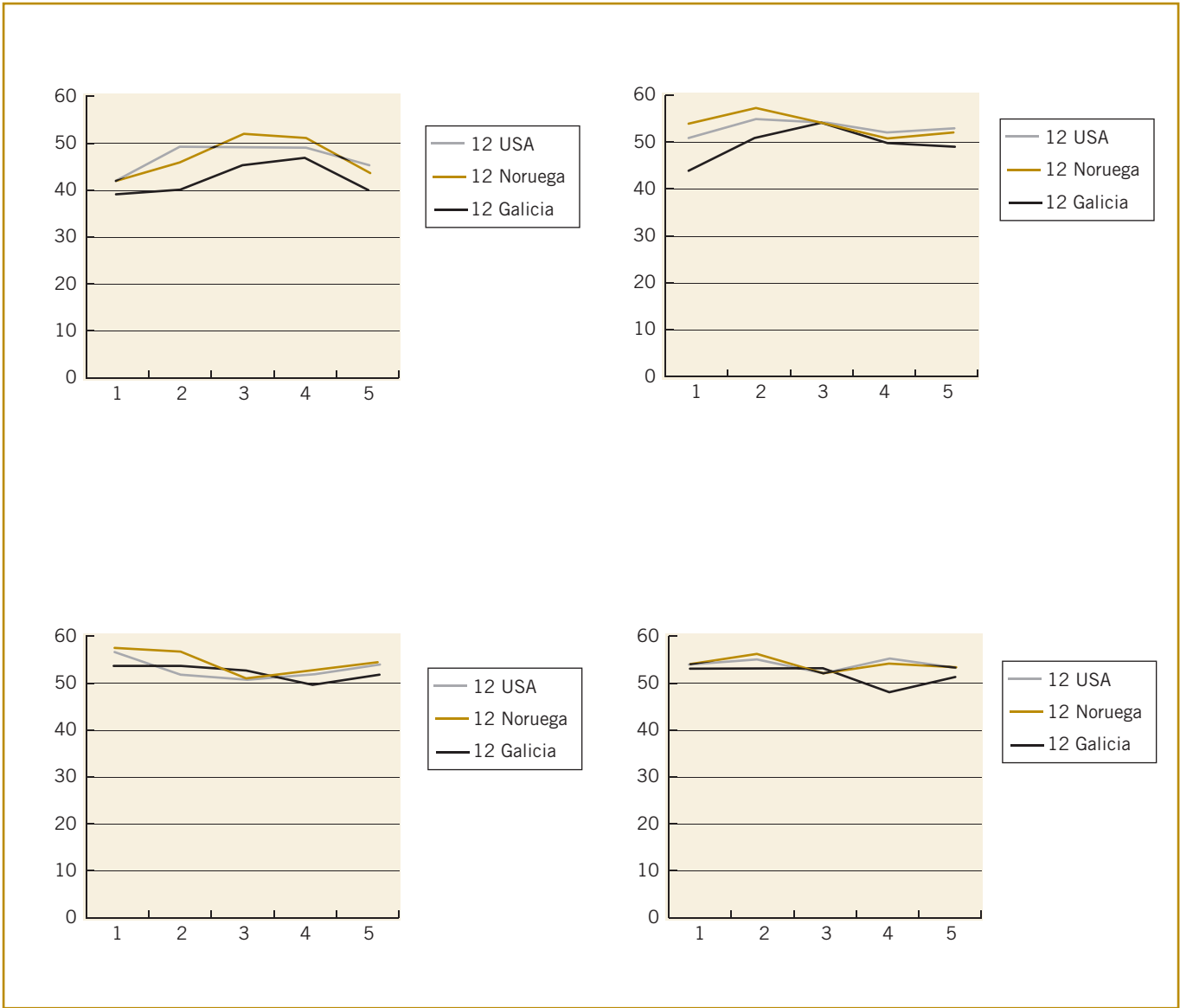


Gráfico 22. Perfil de puntuación comparativa USA, Noruega, Galicia, por ámbitos do ASQ e diferentes idades.

medias deste último grupo son equivalentes ás de Noruega e EEUU.

- Outros datos de interese son algunhas liñas de tendencia que asoman no ámbito da motricidade fina. Partindo de perfíles semellantes, aínda que máis baixos aos 12, 16 e 20 meses, a mostra de Galicia amosa, a partir de aquí, unha tendencia negativa na correlación de ambas áreas na comparativa con Noruega e Estados Unidos, e a medida que os resultados van mellorando progresivamente chegan a superar aos destes países no terceiro ano.

e. ASQ e agrupamentos

Xa vimos na comparativa anterior que, no que atinxe aos grupos seleccionados como “de risco” polas familias e polas educadoras fronte ós considerados como “sen preocupacións” as medias obtidas polos nenos agrupados segundo as preocupacións das familias ou das educadoras son significativamente diferentes das que obteñen os nenos escollidos ao chou entre os “sen preocupacións”. Mediante técnicas non paramétricas obtemos resultados que corroboran os referidos anteriormente.

- Mediante Mann-Whitney atopamos que as educadoras discriminan bastante mellor que as familias na selección da poboación de risco tomando como variable de agrupamento os resultados globais do ASQ, e os valores $ASQ+=1$ e $ASQ-=0$.
- Estudando os resultados por áreas, apréciase unha boa discriminación das educadoras, xerando dúas poboacións ben definidas e significativamente diferentes en todos os ámbitos do ASQ, fronte a mínima discriminación das familias que incluso non chega a ser significativa nas áreas da motricidade grosa e persoal-social.

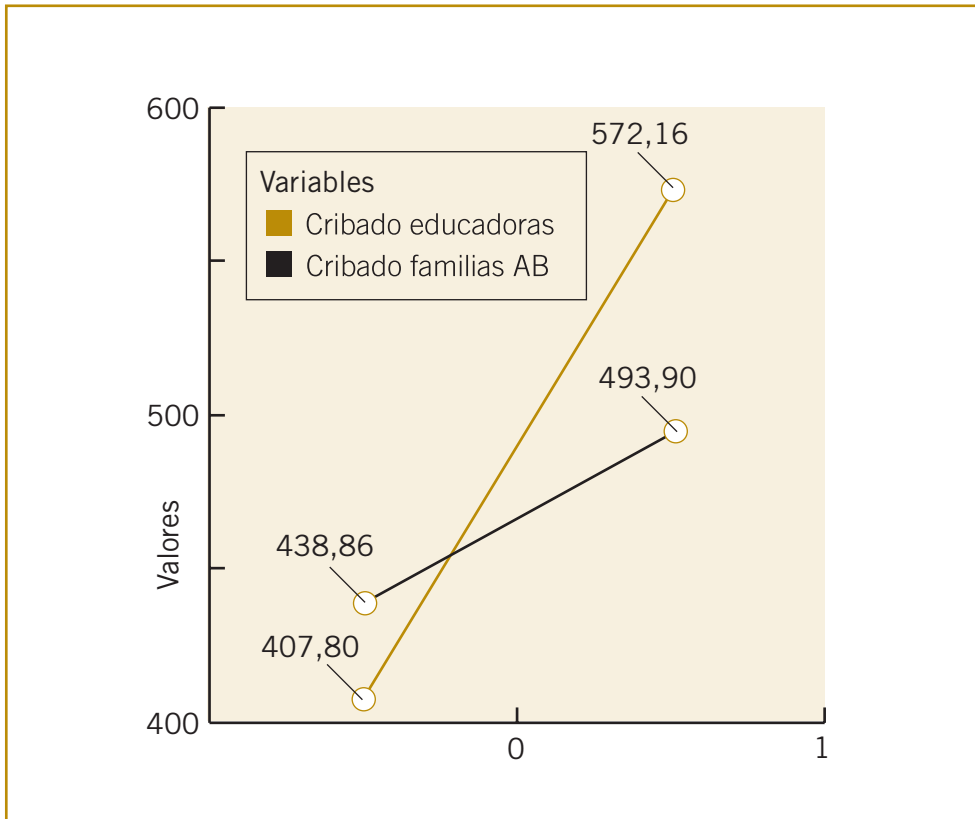


Gráfico 23. Perfil de rangos medios no ASQ da selección de educadoras e familias.

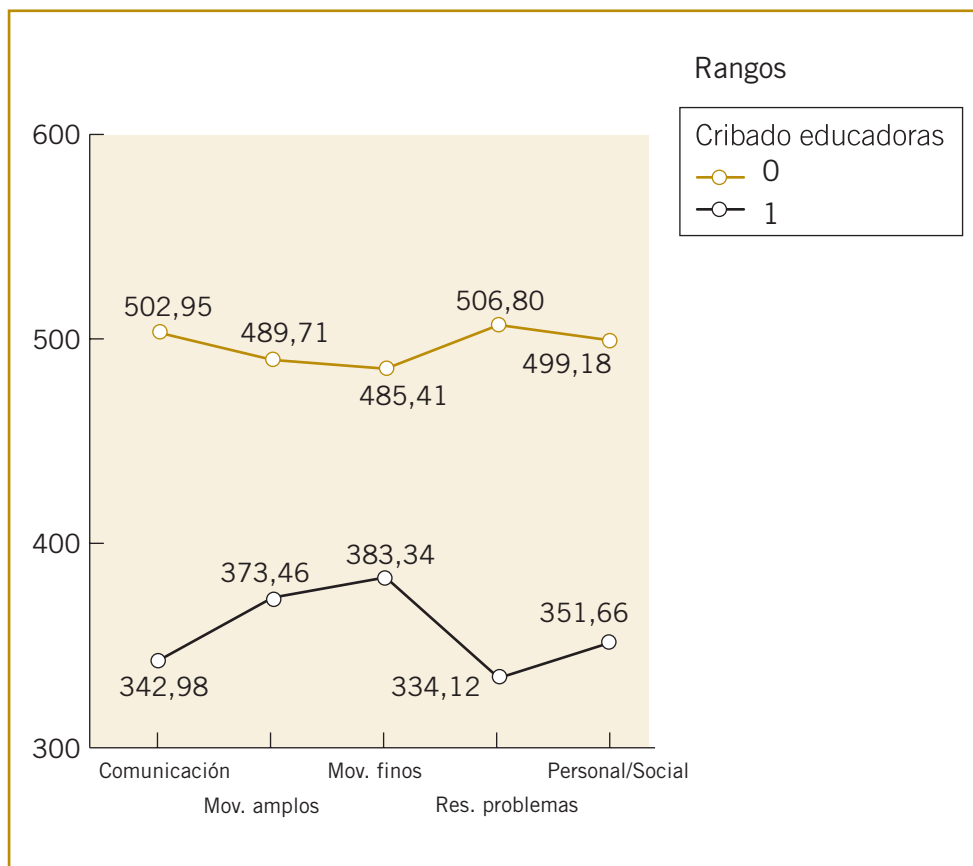
Proba estatística (a)

	Cribado educadoras	Cribado familias AB
Mann-Whitney U	53495,000	73686,000
Wilcoxon W	265070,000	285261,000
Z	-10,701	-3,298
Sig. (2-colas)	,000	,001

a Variable agrupamento: Cribado ASQ

a_tempo: Informe final

Gráfico 24. Rangos medios por áreas do ASQ dos grupos F/G discriminados polas educadoras.



Proba estatística (a)

	Comunicación	Mov. amplos	Mov. finos	Res. problemas	Personal/Social
Mann-Whitney U	56369,500	64751,500	67469,500	53933,000	58756,000
Wilcoxon W	94319,500	102701,500	105419,500	91883,000	96706,000
Z	-8,646	-6,473	-5,621	-9,291	-7,928
Sig. (2-colas)	,000	,000	,000	,000	,000

a Variable agrupamento: Cribado educadoras

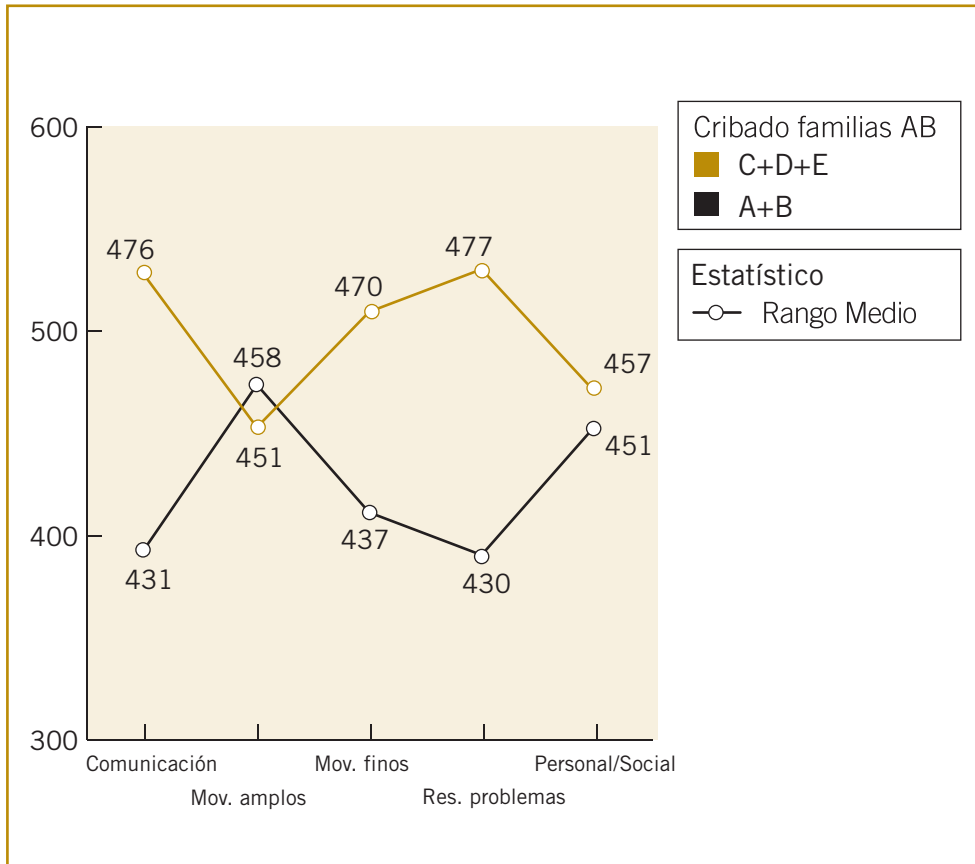


Gráfico 25. Rangos medios por áreas do ASQ dos grupos AB/CDE discriminados pelas famílias.

Proba estatística (a)

	Comunicación	Mov. amplios	Mov. finos	Res. problemas	Personal/Social
Mann-Whitney U	92481,500	101264,500	95349,000	92144,500	101285,000
Wilcoxon W	184287,500	216704,500	187155,000	183950,500	193091,000
Z	-2,657	-,389	-1,949	-2,732	-,370
Sig. (2-colas)	,008	,697	,051	,006	,711

a Variable agrupamento: Cribado educadoras

- A diferenza no peso predictivo respecto do ASQ dun e outro sector pode estudarse tamén mediante a técnica baseada nas redes neuronais artificiais, denominada perceptrón multicapa. Esta técnica permite que contrastemos a proxección das súas observacións en cada un dos cinco ámbitos do ASQ. Para isto seleccionamos como variables de entrada as agrupacións das familias e das educadoras, no senso de establecer como valores positivos as clasificacións “A” ou “B” do PEDS (familias) e a elección “F” (educadoras), e como variables de saída os resultados transformados en valores dicotómicos obtidos en cada un dos ámbitos do ASQ e comparados co seu punto de corte (segundo o cuestionario empregado). Os resultados iguais ou menores que cero foron considerados como positivos e o resto coma negativos.

Saídas obtidas nos diferentes ámbitos:

Importancia das variables independentes

N=908	Comunicación		M. Grosa		M. Fina		Resolución Problemas		Persoal Social	
	Importancia	Normalizada	Importancia	Normalizada	Importancia	Normalizada	Importancia	Normalizada	Importancia	Normalizada
Familias AB	,400	66,6%	,109	12,3%	,375	59,9%	,273	37,6%	,350	53,9%
Educadores	,600	100,0%	,891	100,0%	,625	100,0%	,727	100,0%	,650	100,0%

Táboa 14. Importancia correlativa das decisións de educadoras e familias segundo áreas do ASQ.

- Como se pode observar nas saídas dos perceptróns, o peso que ten a decisión das educadoras asociado a cada un dos ámbitos do ASQ (tomándose como variable dependente) é maior que o da opinión das familias (recollida co PEDS). Non obstante tamén se observa que as familias se centran máis á hora de decidir posibles necesidades nos seus fillos e fillas en ámbitos relacionados coa comunicación, a motricidade fina e as habilidades de relación persoais e sociais.

f. A mirada das familias e das educadoras

Podemos retomar a preguntar de se é posible afondar nestas semellanzas e diferenzas no xeito de ollar das familias e das educadoras. Co obxecto de achegarnos máis a este tema estudamos ás puntuacións obtidas polos nenos/as nos diferentes ámbitos do ASQ segundo fosen elixidos ou non por educadoras e familias e o resultado da elección fose ASQ+ ou ASQ-.

Respecto das educadoras, examinando as medias nas puntuacións por áreas comprobamos que as diferenzas significativas entre o grupo que foi ASQ+ e que elixiran (E+ASQ+) e o grupo que foi ASQ+ e que non elixiran (E-ASQ+) se atopan nas puntuacións da motricidade grosa, resolución de problemas e persoal-social. As comparacións múltiples mediante a técnica de ANOVA-TamhaneT2 para grupos con varianzas desiguais é significativa para estes ámbitos.

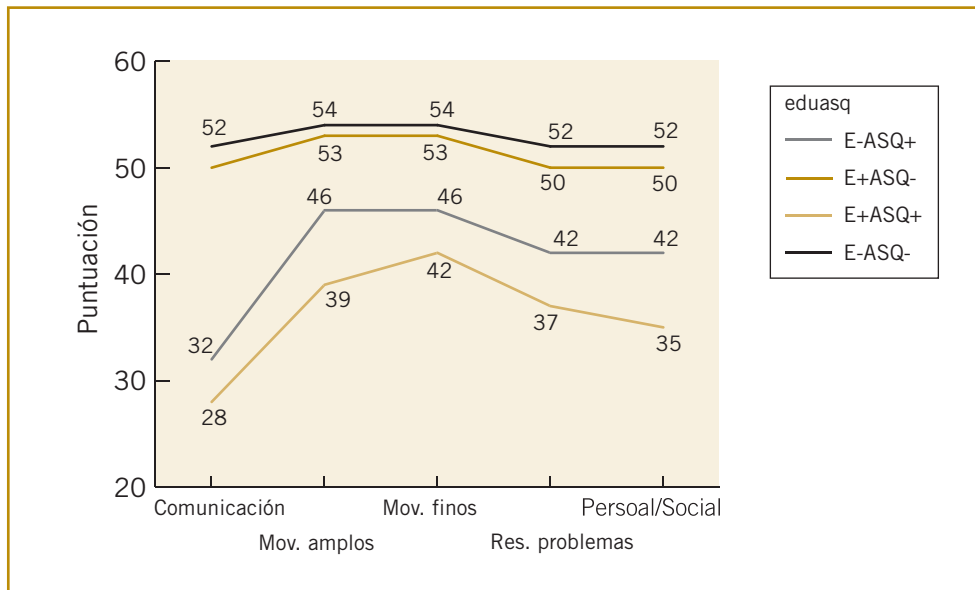


Gráfico 26. Puntuacións medias por áreas e resultados do ASQ dos grupos elixidos polas educadoras.

De tódolos xeitos e tendo en conta a heteroxeneidade da poboación diana fixemos uso, dentro das técnicas non paramétricas, da técnica de Mann-Whitney para os dous grupos antes citados, atopando os resultados “en espello” que expoñemos de seguido e que suxiren un posible rol da motricidade grosa e da resolución de problemas nas tomas de decisións das educadoras, mentres a comunicación, e en menor medida a motricidade fina, xogarían o papel chave na selección realizada polas familias.

Proba estatística (a)

	Comunicación	Mov. amplos	Mov. finos	Res. problemas	Personal/Social
Mann-Whitney U	7205,000	6208,500	7014,500	5615,500	6849,500
Wilcoxon W	17790,000	16793,500	17599,500	16200,500	17434,500
Z	-1,672	-3,373	-2,002	-4,365	-2,274
Sig. (2-colas)	,094	,001	,045	,000	,023

a Variable de agrupamento: EDUASQ

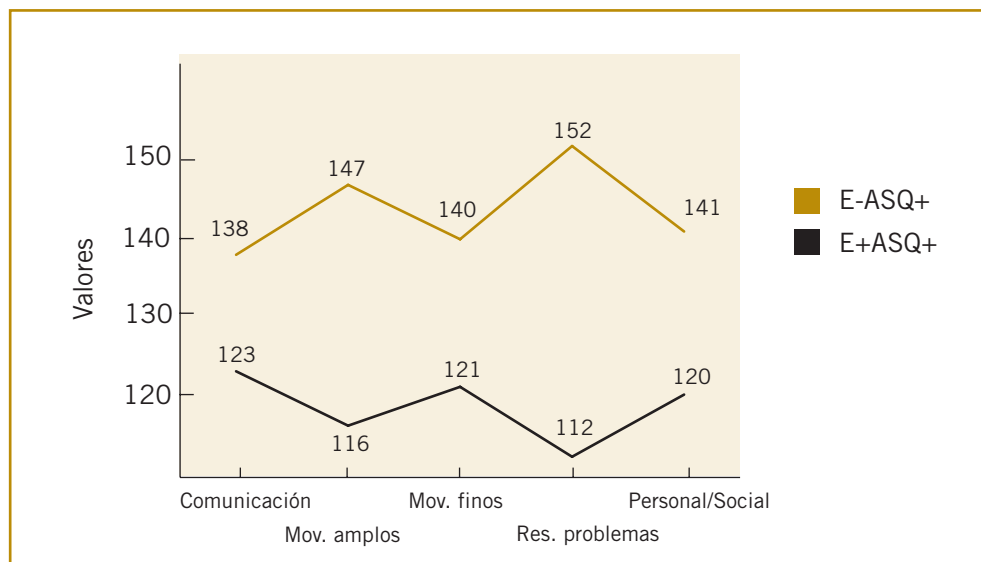


Gráfico 27. Rangos medios por áreas e resultados ASQ+ dos grupos elixidos polas educadoras.

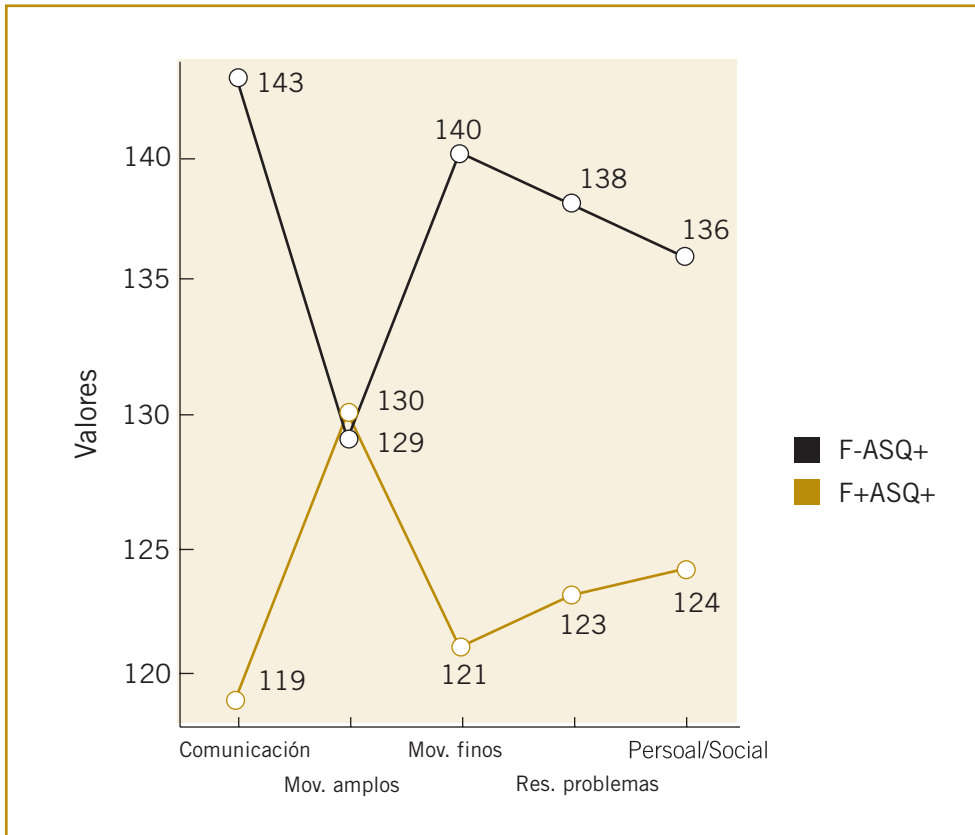


Gráfico 28. Rangos medios por áreas e resultados ASQ + dos grupos elixidos polas familias.

Proba estatística (a)

	Comunicación	Mov. amplos	Mov. finos	Res. problemas	Persoal/Social
Mann-Whitney U	6642,000	8133,500	7048,500	7221,000	7412,000
Wilcoxon W	17082,000	14688,500	17488,500	17661,000	17852,000
Z	-2,650	-,127	-1,969	-1,670	-1,347
Sig. (2-colas)	,008	,899	,049	,095	,178

a Variable de agrupamento: FAMASQ

Este xogo dos ámbitos do ASQ ponse de manifesto tamén a través da análise factorial, no que se comproba que o 82.25% da varianza explícase por tres factores que se agrupan do seguinte xeito:

Táboa 15. Análise factorial da mostra.

Compoñente	Varianza explicada		
	Total	% de Varianza	Acumulativa %
1	2,907	58,143	58,143
2	,682	13,633	71,776
3	,548	10,952	82,728
4	,449	8,976	91,704
5	,415	8,296	100,000

Método de extracción: Análise principal de compoñentes.

Factor I: Comunicación + Resolución de problemas + Persoal/social

Factor II: Movements finos + Resolución de problemas + Persoal/social

Factor III: Movements amplos + Persoal/social

	Matriz Rotada		
	Compoñente		
	1	2	3
Comunicación	,877		
Mov. amplos			,952
Mov. finos		,928	
Res. problemas	,765	,306	
Persoal/Social	,538	,462	,427

Método de extracción: Análise principal de compoñentes.

Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser.

Táboa 16. Factores e ámbitos do ASQ.

Como xa adiantamos, no apartado de validación do ASQ, o ámbito persoal-social é de tipo transversal, pois aparece nos tres factores. Os tres factores atopados na análise factorial se correlacionan significativamente coas observacións das educadoras. Só o factor composto por comunicación, resolución de problemas e persoal-social correlaciona significativamente coas agrupacións obtidas co PEDS (A&B).

Táboa 17. Correlación factores, selección das educadoras e selección das familias.

		Correlacións				
		Cribado familias AB	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Cribado educadoras
Cribado familias AB	Correlación de Pearson	1	-,158(**)	-,011	-,027	-,008
	Sig. (2-colas)		,000	,752	,412	,814
	N	908	907	907	907	908
Factor 1	Correlación de Pearson	-,158(**)	1	,000	,000	-,314(**)
	Sig. (2-colas)	,000		1,000	1,000	,000
	N	907	907	907	907	907
Factor 2	Correlación de Pearson	-,011	,000	1	,000	-,209(**)
	Sig. (2-colas)	,752	1,000		1,000	,000
	N	907	907	907	907	907
Factor 3	Correlación de Pearson	-,027	,000	,000	1	-,115(**)
	Sig. (2-colas)	,412	1,000	1,000		,000
	N	907	907	907	907	907
Cribado educadoras	Correlación de Pearson	-,008	-,314(**)	-,209(**)	-,115(**)	1
	Sig. (2-colas)	,814	,000	,000	,000	
	N	908	907	907	907	908

** Correlación é significativa ó nivel 0.01 (2-colas).

ASPECTOS CUALITATIVOS

Ao recoñecemento internacional co que xa conta a proba ASQ pode sumarse o crédito que lle conceden todos os estamentos participantes en *a_tempo*.

a. A opinión das directoras

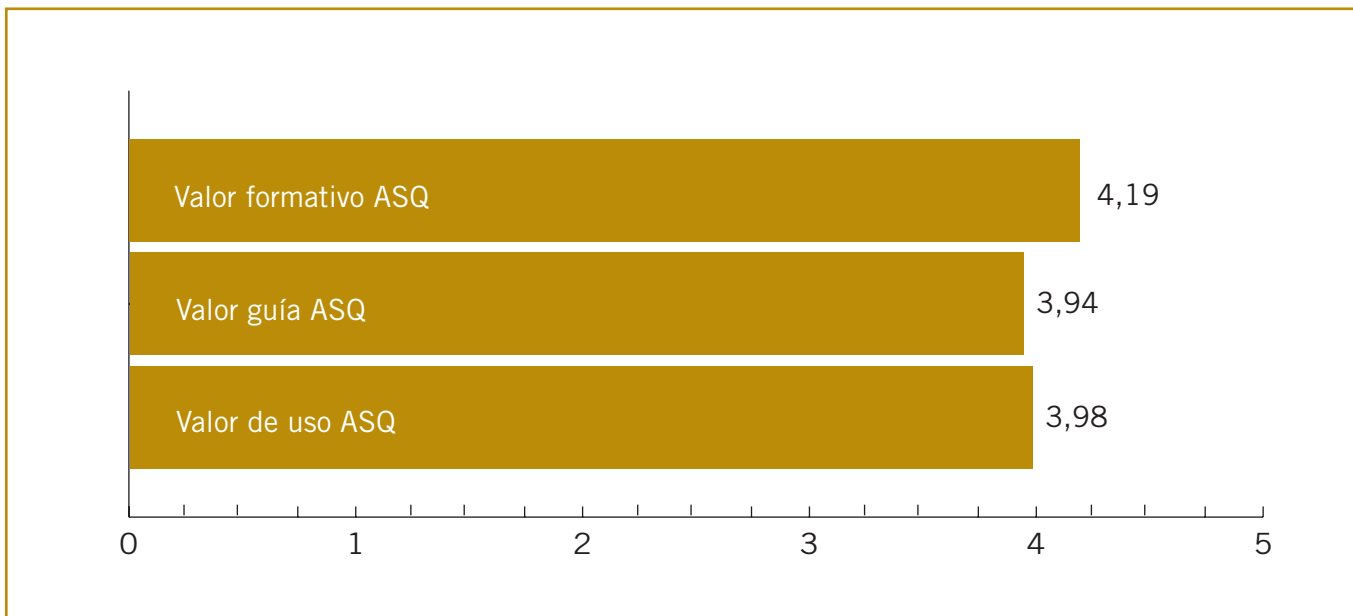
O cuestionario ASQ é considerado como unha **ferramenta doada de utilizar** pero de difícil aplicación, xa que teñen pouco tempo e/ou moitos nenos/as. En todo caso a mellor época sería en xaneiro ao remate do período de adaptación. Uns opinan que o ASQ debe pasarse a todos e todas e outros que só ós que presenten algún problema, pero sempre despois do período de adaptación. E se fose o caso habería que incluílo no proxecto educativo e plan de centro para que non sexa necesario pedir autorización. En moitos casos é o descoñecemento o que retrae a algunhas familias á hora de dar o consentimento informado.

O ASQ **facilita moito á hora de informar** a outros profesionais sobre os problemas que observan nos nenos/as, xa que é obxectivo e científico.

b. A opinión das educadoras

O ASQ é **unha boa guía de observación** e debería aplicarse a todos os nenos/as. Hai que resaltar que se trata tan só dun cribado e que o que mellor detecta é o tema psicomotor.

A opinión xeral e que sería mellor poder ter o ASQ antes, é dicir, ao principio de setembro para axudar a facer a observación e pasar o cuestionario en xaneiro. Consideran o ASQ un cuestionario moi estruturado nos intervalos que sinalan as secuencias do desenvolvemento. Contar cos cuestionarios que corresponden ás idades de cada grupo axudaría a organizar a observación.



Consideran que o ASQ **debería pasarse a tódos os/as cativos/as**, para non sinalar tan solo aos que lles preocupan a elas.

Consideran moi importante a **organización dos centros**. Hai centros onde non se pode facer e outros onde se necesitaría máis tempo para poder facelos e para ter titorías. Sinalan que para a súa aplicación nos grupos de 2-3 necesítase apoio. Hai un exceso de nenos/as por aula. Debería diminuír de 20 a 15, diminuír o estrés global para mellorar a socialización. Falando da súa posición na escola e das posibilidades de observación hai quen di: “un observa, pero moitas veces observa por encima. Hai que facelo ben, xa que se trata dunha valoración dun neno/a. Fai falta tempo. **Non todos os problemas son para derivar ao especialista**”. Neste sentido reclaman **apoio na súa aplicación e sobre todo na súa interpretación**. É necesario que haxa profesionais de apoio, titores e educadores traballando en conxunto. Pasar o ASQ a todos os nenos. Pasalo en xaneiro.

Gráfico 29. Avaliación do ASQ polas educadoras. Enquisa educadoras (167 rexistradas). Puntuación de 0-5.

c. A opinión das titoras

En xeral as titoras valoran **positivamente** este cuestionario como proba de cribado, e refiren que tivo unha boa aceptación nas escolas.

Como vantaxes do ASQ destácanse:

- A rapidez.
- Ser un instrumento de rexistro para a educadora. Guía do proceso evolutivo.
- A incorporación dun rexistro de antecedentes, problemas de saúde... que na maioría dos casos non hai na escola .
- Ser un instrumento que nos dá a posibilidade de incluír á familia, sobre todo cando a familia é estranxeira e podemos dubidar de si o neno/a entende ou non a linguaxe.
- Cuestionario que permite que os resultados sexan obxectivos.
- Rexistro dos resultados moi visual, o que facilita a interpretación.

Como inconvenientes:

- Non reflicte axeitadamente todos os problemas de comportamento e socio-emocionais. De feito existe unha proba complementaria, o ASQ-SE, dirixida a recoller estes aspectos.

Referido ao cuestionario ASQ consideran que é fundamental a figura da titora para a formación e orientación inicial, e para a interpretación dos resultados. Sobre todo cando hai aspectos dubidosos ou detección de positivos ben definidos nos que resulta moi importante preparar a información para a familia, preparar a devolución dos resultados e a orientación para posibles diagnósticos, organizar os apoios na propia escola ou as derivacións a outros recursos. Para estas funcións, vinculadas ós nenos e ás nenas con necesidades específicas, a titora especialista en atención temperá debería ser un referente claro para a familia e o persoal educativo da escola.

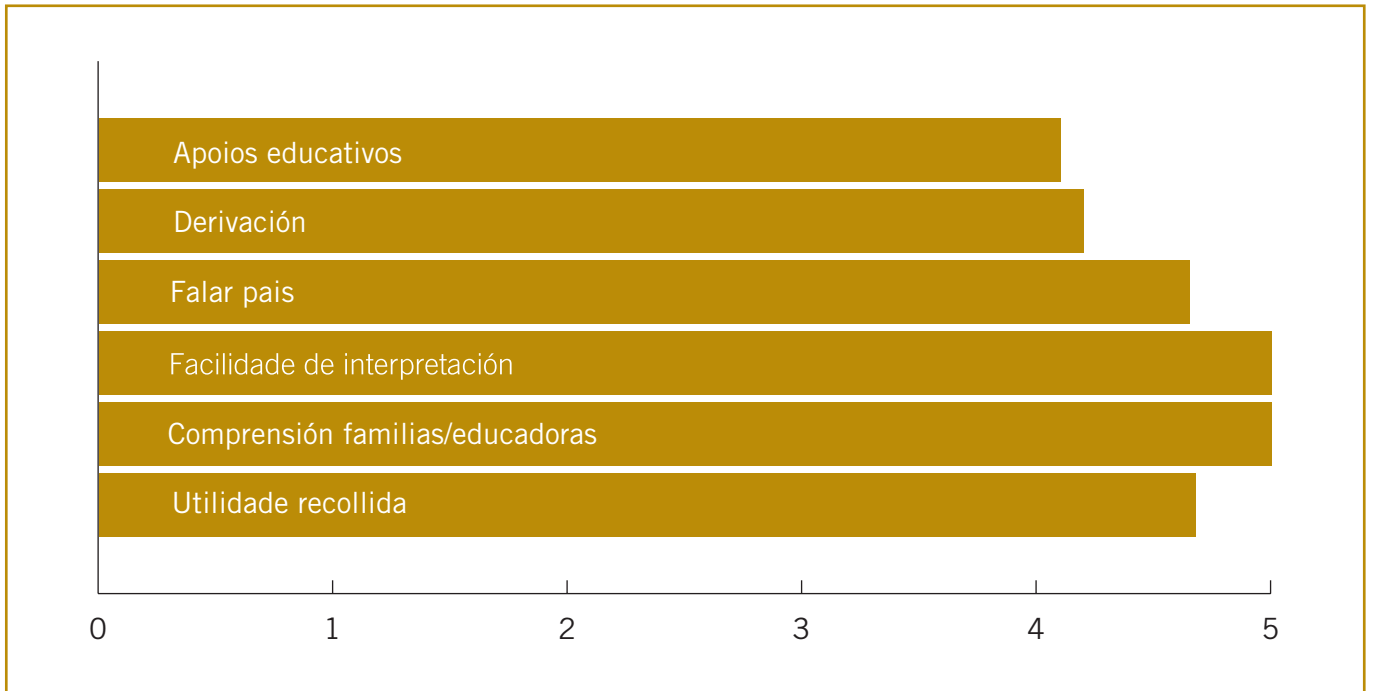


Gráfico 30. Avaliación do ASQ polas titoras de *a_tempo*. Enquisa titoras (23 rexistros). Puntuación de 0-5.

4.4. O CRITERIO DAS TITORAS

a. Características do cribado das titoras

1. Ao longo das tres quendas de *a_tempo* e de acordo co persoal educativo da escola, as titoras fixeron a seguinte distribución dos alumnos:

- 88 nenos/as (9,7% da mostra) foron considerados candidatos a “derivación” informándose ás familias da conveniencia de ser vistos nos servizos especializados de saúde, sociais, ou atención temperá. Deles, 81 foron positivos no ASQ e outros 7, que foron negativos, incluídos por presentar problemas socioemocionais, de comportamento ou saúde mental. Como vemos, a probabilidade de ser derivado con ASQ+ foi do 31% fronte ó 1% no grupo ASQ-.
- 206 nenos/as (22,8%) foron orientados a “seguimento” na escola. 167 como consecuencia do + no cribado ASQ previo (64,7% dos ASQ+)

N=908		Reconto	%
Válido	Sen preocupación	614	67,6
	Seguimento	206	22,7
	Derivado	88	9,7
	Total	908	100,0

Cribado titoras

Táboa 18. Cribado das titoras.

e outros 39 (6% dos ASQ-) foron seleccionados ben por atoparse na proximidade dos puntos de corte ou pola presenza, a xuízo das titoras, de posibles problemas socioemocionais ou de comportamento.

- 614 nenos/as foron incluídos na categoría “sen preocupacións”.

2. Utilizando o cribado das titoras como variable de agrupamento, sendo 0 = “sen preocupacións”, 1= “seguimento” e 2 = “derivación”, mediante técnicas non paramétricas, realizamos comparacións múltiples entre os grupos resultantes coas variables de proba, neste caso os ámbitos axustados do ASQ. A proba de Kruskal Wallis rechaza a hipótese nula de igualdade de medianas en todas as áreas.

Táboa 19. Rangos medios das áreas do ASQ segundo a variable cribado titoras.

N:908	Ax Comunicación	Ax M. Grosso	Ax M. Fino	Ax. Problemas	Ax. Persoal Social
Sen preocupación	552,13	523,16	520,18	531,53	531,75
Seguimento	287,11	325,80	332,18	334,08	331,21
Derivado	162,56	272,96	274,40	196,22	201,35
Chi-cadrado	279,718	134,624	125,638	182,941	181,880
Df	2	2	2	2	2
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000

a Proba de Kruskal Wallis. b Variable agrupamento: Cribado titoras

3. Como método post-hoc para analizar as diferenzas entre grupos utilizamos Mann-Whitney, co axuste de Bonferroni (≤ 0.17 para ser significativo ó nivel 0.5), e comparamos os grupos dous a dous, sinalando que as diferenzas son significativas en tódas as áreas do ASQ entre o grupo “sen preocupacións” e os outros dous, pero non o son nas áreas correspondentes á motricidade ampla e fina entre os grupos de “seguimento” e “derivación”.

4. Afondando nesta mirada das titoras e se atendemos á comparativa das tres quendas, apréciase unha evolución dos resultados por áreas no ASQ, segundo as seleccións das titoras. Acolléndonos aquí ás medianas das puntuacións directas nos cuestionarios, comprobamos a modificación do proceso de selección a medida que avanza o programa. A liña de confusión ao redor dos aspectos motrices na primeira quenda vai collendo progresivamente perfil ata que, na terceira quenda, a diferenciación das titoras é significativa e reflíctese con moita claridade en todos os ámbitos do ASQ.

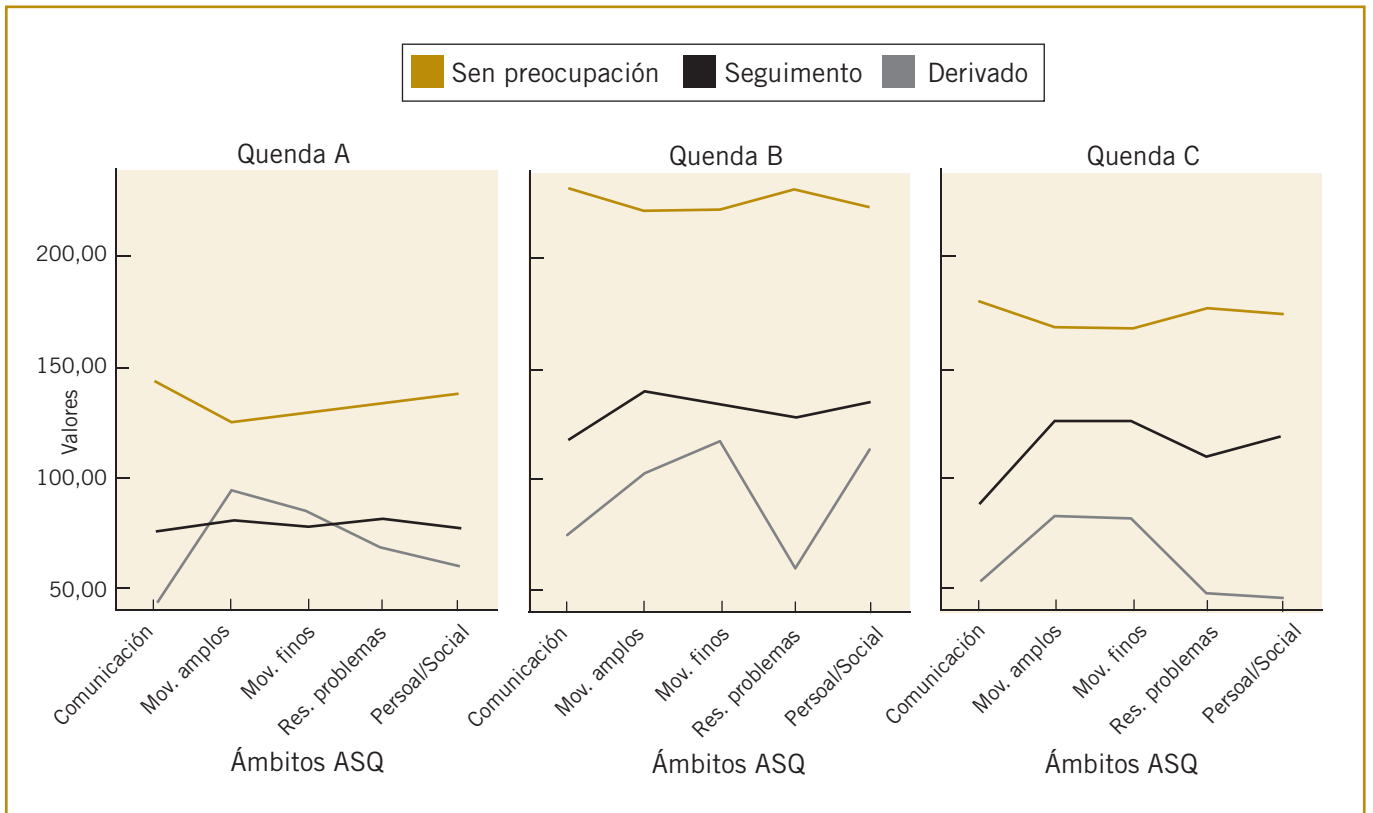


Gráfico 31. Rangos medios das áreas do ASQ segundo as quendas e a variable cribado titoras.

Proba estatística (a)

Quenda		Comunicación	Mov. amplos	Mov. finos	Res. problemas	Persoal/Social
Quenda A	Mann-Whitney U	605,000	951,000	985,500	877,500	840,000
	Wilcoxon W	1235,000	2781,000	2815,500	1507,500	1470,000
	Z	-3,454	-,777	-,503	-1,341	-1,636
	Sig. (2-colas)	,001	,437	,615	,180	,102
Quenda B	Mann-Whitney U	863,000	966,500	1036,500	682,500	1063,500
	Wilcoxon W	1214,000	1317,500	1387,500	1033,500	1414,500
	Z	-2,237	-1,583	-1,129	-3,415	-,946
	Sig. (2-colas)	,025	,113	,259	,001	,344
Quenda C	Mann-Whitney U	407,000	490,000	466,000	316,000	317,500
	Wilcoxon W	785,000	868,000	844,000	694,000	695,500
	Z	-3,158	-2,326	-2,566	-4,099	-4,077
	Sig. (2-colas)	,002	,020	,010	,000	,000

a Variable de agrupamento: Cribado titoras

b. Seguimento do ASQ

O seguimento dos cativos/as, particularmente daqueles con ASQ+, permite comparar a traxectoria evolutiva dos grupos que conformaron as titoras, co apoio do ASQ, no proceso de cribado. Transcorridos de 3 a 6 meses despois da administración do ASQ e do seu cribado inicial, na derradeira redistribu-

ción da quenda A, hai 31 nenos/as que agora se consideran susceptibles de “atención temperá”, 21 en “seguimento” e o resto agrúpase baixo a categoría “sen preocupación”.

N=216	Cribado inicial das titoras		Cribado final das titoras	
	Nº	%	Nº	%
Sen preocupacións	121	56	164	75,9
Seguimento escola	60	27,8	21	9,7
Der. - Atención temperá	35	16,2	31	14,4
Total	216	100,0	216	100,0

Quenda A

Trasladando estes dous niveis de datos a unha análise de táboa simple e, a partir desta, aos correspondentes puntos de corte entre un e outro nivel, podemos obter dúas curvas ROC (“Receiver Operating Characteristic”) para poboación de risco (“seguimento” + “atención temperá”), ou tan só susceptible de atención temperá (debuxado a continuación). As áreas debaixo da curva entre 0.9 e 1 son consideradas excelentes. Neste caso, a área correspondente á poboación de risco acada 0,908 (0,866-0,949) e a correspondente á atención temperá 0,899 (0,843-0,955), subliñando a potencialidade discriminativa do proceso de cribado.

Táboa 20. Recontos do cribado inicial e final das titoras na quenda A.

Área baixo da curva

Variable de resultados de contraste: Cribado titoras

Área	Erro típ.(a)	Sig.(b)	Intervalo de Confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
,908	,021	,000	,866	,949

A variable de resultados de contraste: cribado titoras ten a lo menos un empate entre o grupo de estado real positivo e o grupo de estado real negativo. Os estatísticos poden ter nesgos.

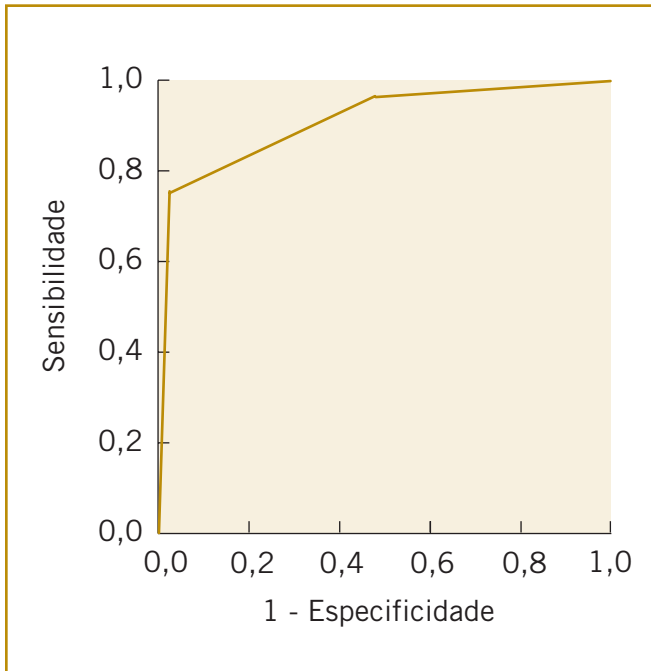
a Baixo a asunción non paramétrica. b Hipótese nula: área verdadeira = 0.5.

Área baixo da curva

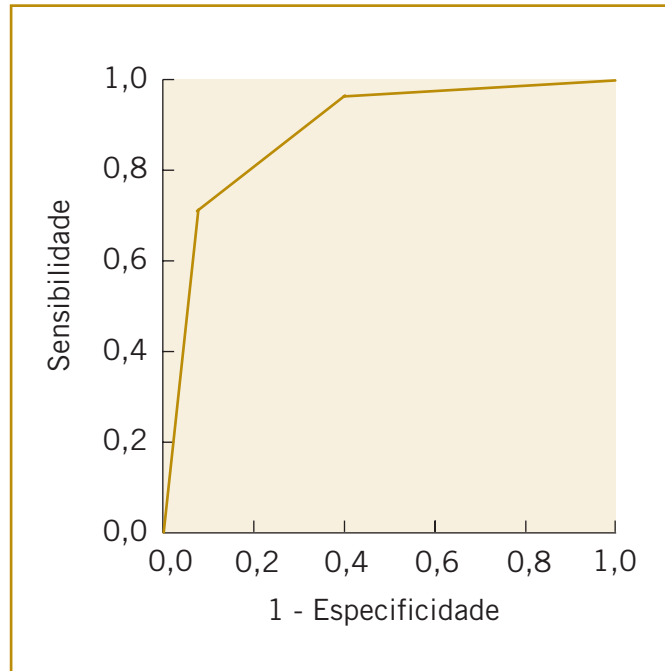
Variable de resultados de contraste: cribado titoras

Área	Std. Error(a)	Asymptotic Sig.(b)	Asymptotic 95% Intervalo confianza	
			Límite inferior	Límite superior
,899	,029	,000	,843	,899

A variable de resultados de contraste: Cribado titoras ten a lo menos un empate entre o grupo de estado real positivo e o grupo de estado real negativo. Os estatísticos poden ter nesgos.
a Baixo a asunción non paramétrica. b Hipótese nula: área verdadeira = 0.5



Curva ROC “poboación de risco”



Curva ROC “atención temperá”

Gráfico 32. Curvas ROC do cribado das titoras na quenda A.

c. As correlacións entre participantes

Para rematar esta relación de resultados cuantitativos daremos conta das correlacións entre os cribados realizados polos participantes no programa (familias, educadoras e titoras), e da súa evolución diacrónica.

Quenda			Cribado educadoras	Cribado titoras	Cribado familias
Quenda A	Cribado educadoras	Correlación de Pearson	1	,236(**)	-,116
		Sig. (2-colas)		,000	,089
		N	216	216	216
	Cribado titoras	Correlación de Pearson	,236(**)	1	,107
		Sig. (2-colas)	,000		,116
		N	216	216	216
	Cribado familias AB	Correlación de Pearson	-,116	,107	1
		Sig. (2-colas)	,089	,116	
		N	216	216	216
Quenda B	Cribado educadoras	Correlación de Pearson	1	,445(**)	,001
		Sig. (2-colas)		,000	,990
		N	386	386	386
	Cribado titoras	Correlación de Pearson	,445(**)	1	,176(**)
		Sig. (2-colas)	,000		,001
		N	386	386	386
	Cribado familias AB	Correlación de Pearson	,001	,176(**)	1
		Sig. (2-colas)	,990	,001	
		N	386	386	386

a_tempo: Informe final

Quenda C	Cribado educadoras	Correlación de Pearson	1	,487(**)	,028
		Sig. (2-colas)		,000	,621
		N	306	306	306
	Cribado titoras	Correlación de Pearson	,487(**)	1	,216(**)
		Sig. (2-colas)	,000		,000
		N	306	306	306
	Cribado familias AB	Correlación de Pearson	,028	,216(**)	1
		Sig. (2-colas)	,621	,000	
		N	306	306	306

** Correlación significativa o nivel 0.01 (2-colas).

Táboa 21. Correlacións dos participantes en *a_tempo* segundo quendas.

Aprécianse cambios na intensidade destas relacións no sentido de progresos das mesmas a medida que transcorren as quendas:

Cribado titoras/Cribado educadoras: ,236(**) ,445(**) ,487(**)

Cribado titoras/Cribado familias: ,107 ,176(**) ,216(**)

ASPECTOS CUALITATIVOS

a. A opinión das directoras

1. Creen que **o papel das titoras foi moi importante**. Cada certo tempo a titora ou similar pasaría pola escola, avaliaría aos nenos e ás nenas e tamén tería unha labor de prevención, asesoramento ás educadoras, de información ás familias, de seguimento,... A titora apoiaría-se no persoal educativo da escola e, ademais, podería ter unha función de enlace con outros servizos, especialmente tendo en conta as dificultades que hai hoxe.

2. Os programas de apoio individual non deben facelos as educadoras, non teñen tempo nin formación. Se a ratio fose menor e houbera tempo poderían realizar e aplicar os programas co apoio das titoras.

b. A opinión das educadoras

1. A maioría das opinións coinciden en que, para a atención de cativos e cativas con necesidades específicas, ten que haber **apoio de profesionais especializados**: “necesitamos titoras especialistas e persoas de apoio, equipos interdisciplinarios, coordinación de equipos e servizos”.

2. No que se refire ás hipotéticas funcións dunha **titora especialista en desenvolvemento infantil e atención temperá**, considérase polas educadoras que a función desta titora debería ter un perfil de apoio puntual, centrado:

- a. na atención dos cativos e cativas con necesidades específicas;
- b. nas adaptacións curriculares;
- c. na intervención directa;
- d. na información e asesoramento;
- e. no establecemento de nexos entre a escola e outros recursos;
- f. e na observación e interpretación daquelas situacións nas que se detectan sinais de alarma, o que permitiría “facer un traballo máis dinámico”.

3. Sería interesante poder facer reunións semanais e que cada centro tivera un titor/a. Estes apoios son aínda máis relevantes tendo en conta o problema dos baremos, e dicir, que cada vez hai máis familias con necesidades.

c. A opinión das titoras

1. As titoras consideran que a presenza do especialista en desenvolvemento infantil e atención temperá é imprescindible para mellorar a detección e atención temperá nas escolas infantís. **Funcións da titora** na escola:

- a. Figura de mediador, colaborador no proceso educativo relacional facilitando a idea da escola inclusiva .
- b. Atención e asesoramento a pais e educadores/as en todo o que se refire a prevención e atención temperá dos cativos e cativas con necesidades específicas.
- c. Preparar, guiar e apoiar a inclusión dos nenos/as con necesidades específicas.
- d. Colaborar nos procesos de ingreso nas escolas ordinarias de educación infantil e primaria.
- e. Coordinar a rede de apoios dos nenos e nenas con necesidades específicas entre a escola e outros recursos da comarca.

2. Fan falla moitos máis recursos porque nos atopamos coas necesidades de:

- a. Establecer unha **rede pública de Unidades de Atención Temperá** (centros de desenvolvemento infantil) que incorporen os recursos que xa temos, que sexan identificables para a poboación e que se rexan por principios claros de consenso profesional.
- b. Deseño de instrumentos que faciliten a coordinación e a derivación (protocolos).
- c. Creación de comisións que traballen a coordinación entre os tres ámbitos de atención ó neno/a (educativo, sanitario, social...) Necesidade de definir actuacións coordinadas entre os tres sectores.

PARCIAIS

01. No curso do seu desenvolvemento nas 25 escolas infantís obxecto do programa, *a_tempo* ten detectado un número importante de nenos e nenas (15-16%) que necesitarían orientación, seguimento ou apoios específicos e que non estaban recibindo estes apoios. Deles, arredor dun 6-7% eran susceptibles de recibir unha atención temperá que nese momento non recibían.

02. *a_tempo* amosa unha rechamante diferenza (8 a 1) no papel de nais e pais no seguimento cotián dos cativos, expresado na taxa de cobertura dos formularios PEDS nos que as familias deron conta da situación evolutiva dos seus fillos. Un dato que sinalaría que en Galicia a educación e crianza da primeira infancia segue a ser “cousa de mulleres”.

03. Dentro dun panorama de preocupacións que podemos considerar típicas (comportamento, relacións, emerxencia da linguaxe) e dunha demanda informativa moi extensa pola parte das familias (68%), o programa detecta a presenza dun sector “hiperpreocupado” no que se agrupan familias moi pendentes do calendario evolutivo dos nenos, moi ansiosas pola súa competencia na crianza ou moi intranquilas pola influencia de situacións familiares. Este sector tivo un efecto de distorsión inicial sobre unha parte das potencialidades predictivas do formulario PEDS, efecto que desapareceu na última quenda ao desprazarse este grupo de familias desta situación de “hiperpreocupación” a unha de “sen preocupacións”.

04. *a_tempo* ofrece datos que sinalan as limitacións do cribado a partir da observación espontánea das familias, incluso co apoio de formularios como o PEDS, se non se acompañan e contrastan coa observación profesional dos/as educadores/as e dos especialistas en desenvolvemento infantil e co apoio de cuestionarios debidamente validados que reduzan tanto a infradetección como o desbordamento da sobredetección. Noutro orden da análise o formulario PEDS acada unha alta valoración como instrumento de relación e información familia-escola.

05. Os resultados do programa amosan a elevada capacidade do persoal educativo para distinguir axeitadamente os nenos que se desenvolven de forma típica (especificidade >80%) e a existencia dunha ampla marxe de mellora na competencia para discriminar as situacións de desenvolvemento atípico.

06. A conxunción das observacións das familias e das educadoras acada unha alta sensibilidade polo cal é moi improbable que os nenos/as que descartan vaian ter problemas serios no desenvolvemento, susceptibles de atención temperá.

07. O ASQ amosa ser un instrumento moi fiable e válido para a súa utilización en Galicia que, ademais da súa utilidade como clasificador, proporciona un marco sistemático e transversal ás observacións das educadoras. O ASQ é un apoio referencial moi importante na toma de decisións, unha función que aínda podería mellorarse axustando os seus puntos de corte á realidade de Galicia.

08. A obxectivación que proporciona o ASQ e o criterio das titoras minora a sobredetección baseada nas observacións das familias e das educadoras e limita os posibles excesos e custos da sobrederivación.

09. O estudo dos resultados do ASQ e os seus ámbitos subliña a importancia do ámbito da comunicación na avaliación evolutiva de tódalas partes e sinala

o valor discriminatorio diferencial duns e doutros ámbitos nas tomas de decisión das familias e das educadoras.

10. O programa da conta da heteroxeneidade do alumnado nas escolas, no sentido de concentración anómala de poboación de risco, que podería estar motivado polos actuais baremos de acceso, introducindo un nesgo que se pon de manifesto nos baixos resultados de Galicia nas comparativas realizadas coa poboación infantil doutros países (USA e Noruega). Segundo os datos de *a_tempo* tan só os cativos e as cativas do grupo “sen preocupacións” acadan resultados semellantes aos homólogos da súa idade nestes países. Tamén é de notar, como contrapunto, os bos resultados de Galicia no ámbito da motricidade fina a medida que progresa a idade dos cativos.

11. A conxunción das ratios de persoal (1:13., 1:20) cos resultados na motricidade fina e coa importancia da motricidade grossa na toma de decisións das educadoras dan pé a debuxar un escenario no que autonomía funcional e regulación da conduta colectiva prevalecerían sobre o xogo libre e a elaboración das relacións interpersonais.

12. Esta realidade tamén sería visible na boa especificidade e a máis modesta sensibilidade acadadas polas educadoras. O que daría conta dun déficit de tempo dispoñible para o trato e o apoio educativo máis personalizado.

13. A destacar o rol das titoras, xunto coas directoras nas escolas, na condución deste programa. No caso das titoras a súa avaliación polo persoal educativo é moi difícil de superar (4,7 sobre 5). Todos os participantes coinciden na necesidade de contar nas escolas co apoio do especialista en desenvolvemento infantil e atención temperá.

XERAIS

A estratexia de identificación precoz e apoio temperá formulada por *a_tempo* implicaba a construción dun modelo eficiente de colaboración familias-escolas-especialistas brindándolles o soporte dun sistema de monitoraxe con formalizacións (cribados) sucesivas. Os resultados expostos, con certas limitacións, apuntan cara a oportunidade desta estratexia:

01. No que atinxe ó obxectivo da detección *a_tempo* revela a existencia dunha franxa moi significativa da poboación infantil con necesidades educativas e de apoio que non están sendo atendidas en tempo e lugar axeitados.

02. A colaboración, os índices de participación, as memorias e as enquisas de avaliación do programa e dos seus instrumentos amosan o interese das familias, as educadoras, as directoras e as titoras por dar conta das súas preocupacións e coñecer o estatus evolutivo dos nenos/as. A información previa e a implicación da escola son determinantes en canto aos índices de incorporación de familias ao programa. As familias confían no persoal educativo.

03. Os/As participantes coinciden nos obxectivos de *a_tempo*, como programa necesario e desexarían afondar nos seus contidos e mellorar a súa implementación. As queixas expostas dirixíronse maioritariamente á falta de tempo ou de persoal para acadar unha maior calidade na execución das tarefas deseñadas.

04. Os/As participantes manifestaron a súa vontade de colaborar na detección precoz e neste proceso melloraron a súa competencia. O estudo diacrónico das correlacións dos actores entre si e cun instrumento validado como o ASQ ao longo das tres quendas apunta a cambios significativos na precisión das familias, das educadoras e das titoras. Pero ademais, mediante o estudo dos ámbitos de preocupación e as áreas de maior ou menor sensibilidade detectamos cambios nas perspectivas, miradas complementarias e integración de

informacións. Quizás non haxa datos dabondo para falar dunha comunidade de aprendizaxe, pero hai evidencia de aprendizaxes significativos, cambios e aproximacións na forma de observar, importantes en canto a competencia dos actores e cara os fins de cooperación e detección que buscaba o programa.

05. En termos estritos de precisión o proceso implementado por *a_tempo* facilita a identificación da maioría dos alumnos con dificultades ou traxectorias atípicas dun xeito progresivo ao longo do ano escolar. O se tratar dun proceso e non dun acto puntual permítense a detección precoz dos problemas máis visibles ou atípicos e requírese máis tempo para definir unha dinámica evolutiva como de risco ou necesitada de atención temperá. Pero este tempo “perdido” permite diminuír en sobredetección, gañar en infradetección, e obviar os efectos ansióxenos dos cribados puntuais. Por outra banda, os custos da sobredetección residual poderían minorarse aínda máis co axuste dos clasificadores, en particular do ASQ, á realidade de Galicia.

06. A utilización de formularios sinxelos é chave para fixar unha maior atención, facer unha orientación e un seguimento precoz, valorar e compartir a información, o diálogo e a toma de decisións deixando unha traxectoria documental das preocupacións dos responsables da crianza e da educación dos nenos e da situación evolutiva do cativo/a nun certo momento e lugar.

07. A técnica de cribado sucesivo facilita a formalización dos niveis preventivos dende as persoas directamente implicadas apoiando mediante calas periódicas a dinámica natural de detección que emerxe do propio contexto: a observación → a preocupación → a obxectivación → a avaliación; é unha dinámica de intervención precoz multinivel: atención → seguimento → apoio xeral → apoio especializado, que se vai executando a cada paso e que facilita o apoio personalizado e a mobilidade interniveis.

08. O programa pon de manifesto a existencia na comunidade das escolas infantís dun enorme capital social ata hoxe desaproveitado.

- 01.** Adaptar a organización das escolas infantís de Galicia ao currículo establecido polo decreto 330/2009 de 4 de xuño (DOGA 23-06-09) e definir os seus obxectivos, contidos, métodos pedagóxicos e criterios de avaliación para o primeiro ciclo, desenvolvendo con urxencia a normativa de avaliación (art. 8) e atención a diversidade (art. 9), titoría (art.10) e colaboración coas familias (art. 11).
- 02.** Revisar os baremos de acceso nas escolas infantís co fin de evitar o exceso de heteroxeneidade e a concentración de poboación de risco nas aulas.
- 03.** Establecer un procedemento básico e común de contacto regular coas familias en torno ao desenvolvemento dos cativos e das cativas e ás súas incidencias. Para as familias cuxo idioma materno non sexa o galego ou o castelán facilitar tradutores (como no caso da lingua de signos) e formularios axeitados.
- 04.** Promover a distribución igualitaria das tarefas de crianza e atención ao desenvolvemento infantil entre homes e mulleres.
- 05.** Incorporar no proxecto educativo das escolas infantís de Galicia a realización obrigatoria dun programa de detección e apoio precoz dos nenos e nenas con necesidades específicas das características de *a_tempo* dotando ás escolas cos recursos materiais e humanos e os procedementos axeitados para acadar estes obxectivos.

06. Implantar un programa de formación continua dos/as educadores/as das escolas infantís nos temas chave do desenvolvemento infantil.

07. Completar e regular unha rede comunitaria de servizos de desenvolvemento infantil e atención temperá que poida proporcionar apoio transversal ás escolas infantís nestas materias.

- American Academy of Pediatrics. Committee on Children with Disabilities. Developmental surveillance and screening of infants and young children. *Pediatrics* 2001; 108: pp. 192-6.
- Asociación Galega de Atención Temprá. (2007). Guía de actividades do programa a_tempo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia
- August, G. J., Realmuto G. M., Crosby R. D. e MacDonald A. W. Community-based multiple-gate screening of children at risk for conduct disorder. *Journal of abnormal child psychology* 1995; 23(4): pp. 521 - 44.
- Bricker D, Squires J. (1999). *Ages Stages Questionnaires (ASQ): a parent-completed, child-monitoring system*. 2 ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dumont-Mathieu, T. e Fein, D. Screening for autism in young children. The Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) and other measures. *Ment. Retard Dev. Disabil. Res. Rev.* 2005; 11: pp. 253 - 262.
- Dwyer, S. B., Nicholson, J. M. e Battistutta, D. Parent and teacher identification of children at risk of developing internalizing or externalizing mental health problems: a comparison of screening methods. *Prevention Science* 2006; 7(4): pp. 343-357
- Dworkin, P. H. British and American recommendations for developmental monitoring: the role of surveillance. *Pediatrics* 1989; 84: pp.1000 - 1010.

Glascoc, F. P. Screening for developmental and behavioral problems. Ment. Re-tard. Dev. Disabil. Res. Rev. 2005; 11: pp. 173 - 179.

Hawken, L., Vincent, C. e Schumann E. Response to intervention for social behavior: Challenges and opportunities. Journal of Emotional and Behavioral Disorders 2008; 16: pp. 213.

Heckman, J. e Wax, A. Home Alone. Wall Street Journal 2004; Jan. 23, pp. A14.

Institute of Education, University of London (2008). EPPE: Effective Provi-sión of Pre-school Education. Londres: Dfes

Lochman, J. E. Screening of child behavior problems for prevention programs at school entry. Durham, NC: Department of Psychology, Duke University,

Loeber, R., Dishion, T. J. e Patterson, G. R. Multiple gating: A multis-tage as-sessment procedure for identifying youths at risk for delinquency. Journal of search in Crime and Delinquency 1984; 21 (1): pp. 7 - 32.

Meisels, J. Issues in early screening and assessment. Psychology in the Schools 1987; 34(2): pp. 99-106.

Meisels, J. Uses and Abuses of Developmental Screening and School Readiness Testing. Young Children 1987; 42 (2): pp. 4-6.

Meisels, J. Dimensions of Early Identification. Journal of Early Inter-vention 1991; 15(1): pp. 26 - 35.

OCDE. (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. París: OCDE

- Palfrey, J. S., Singer, J. D., Walter, D.K., e Butler, J. A. Early identification of children's special needs: A study in five metropolitan communities. *Journal of Pediatrics* 1994; 111, pp. 651 - 655.
- Richter, J. e Janson, H. Validation study of the Norwegian version of the Ages and Stages Questionnaires. *Acta Pædiatrica* 2007; 96 (5) pp. 748 - 752
- Rydz, D., Shevell, M.I., Majnemer, A. e Oskoui, M. Developmental screening. *J. Child Neurol.* 2005; 20: pp. 4 - 21.
- Sand, N. et al. Pediatricians' reported practices regarding developmental screening: do guidelines work? Do they help? *Pediatrics* 2005; 116: pp. 174 - 179.
- Severson, H.H. et al. Proactive early screening to detect behaviorally at-risk students: Issues, approaches, emerging innovations, and professional practices. *Journal of School Psychology* 2007; 45, 1 pp. 93 - 223.
- Squires, J. Parent completed developmental questionnaires: A low-cost strategy for child find and screening. *Infants and Young Children* 1996; 9(1), pp.16 - 28.
- Walker, B., Cheney, D., Stage, S. e Blum, C. Schoolwide screening and positive behavior supports: Identifying and supporting students at risk for school failure. *Journal of Positive Behavior Intervention* 2005; 7, pp. 194.
- Weist, M. et al. Mental health screening at schools. *Journal of School Health* 2007; 77 (2), pp. 53-58
- Working group on the quality of childhood within the European Parliament. (2007). Documento da quinta sesión celebrada o 20 de setembro de 2007 en Bruselas. <http://alianceforchildhood.eu/network/ep/2007-09-20/report>

a_tempo: Informe final

Gráfico 1. A taxa de retorno do investimento en capital humano nas diferentes etapas da vida (Heckmann).....	17
Gráfico 2. Modelo técnico de <i>a_tempo</i>	26
Gráfico 3. Datos de referencia das escolas no ano 2006.....	33
Gráfico 4. Nenos/as con discapacidades ou con motivos de preocupación para o persoal educativo	35
Gráfico 5. Información recibida sobre nenos/as con traxectorias atípicas.....	36
Gráfico 6. Actividades de detección precoz nas escolas	37
Gráfico 7. Accións de colaboración coas unidades de atención temperá	38
Gráfico 8. Grado de necesidade de mellorar certas actividades educativas	39
Gráfico 9. Prioridades para atención á nenos/as con necesidades específicas	40
Gráfico 10. Consentimentos informados e familias nas reunións.....	56
Gráfico 11. Consentimento por unidades en % sobre alumnado total	57
Gráfico 12. Alumnos por escola.....	57
Gráfico 13. Participación de nais e pais.....	58
Gráfico 14. Necesidade da detección precoz segundo as familias	59
Gráfico 15. Preocupacións das familias.....	59
Gráfico 16. Evolución das preocupacións das educadoras	69
Gráfico 17. Motivos de preocupación das educadoras.....	70
Gráfico 18. Diagrama causal de relación entre variables	79
Gráfico 19. Rangos medios de subgrupos ASQ + nos grupos “de risco” e “control”	81

Gráfico 20. Porcentaxe de positivos por áreas do ASQ	83
Gráfico 21. Porcentaxe de positivos por áreas do ASQ segundo aulas da escola	84
Gráfico 22. Perfil de puntuación comparativa USA, Noruega, Galicia, por ámbitos do ASQ e diferentes idades	87
Gráfico 23. Perfil de rangos medios no ASQ da selección de educadoras e familias	89
Gráfico 24. Rangos medios por áreas do ASQ dos grupos F/G discriminados polas educadoras.....	90
Gráfico 25. Rangos medios por áreas do ASQ dos grupos AB/CDE discriminados polas familias	91
Gráfico 26. Puntuacións medias por áreas e resultados do ASQ dos grupos elixidos polas educadoras	93
Gráfico 27. Rangos medios por áreas e resultados ASQ + dos grupos elixidos polas educadoras.....	94
Gráfico 28. Rangos medios por áreas e resultados ASQ + dos grupos elixidos polas familias.....	95
Gráfico 29. Avaliación do ASQ polas educadoras.....	99
Gráfico 30. Avaliación do ASQ polas titoras de <i>a_tempo</i>	101
Gráfico 31. Rangos medios das áreas do ASQ segundo as quendas e a variable cribado titoras	105
Gráfico 32. Curvas ROC do cribado das titoras na quenda A.....	108

Táboa 1. Quendas A, B, C e totais.....	55
Táboa 2. Clústers 1 e 2 no grupo A. As familias “hiperpreocupadas”	60
Táboa 3. Medias e D.S dos clústers 1 e 2 no grupo A. As familias “hiperpreocupadas”	60
Táboa 4. Reconto e % de grupos PEDS nas quendas A,B, C	61
Táboa 5. As educadoras	67
Táboa 6. Avaliación de <i>a_tempo</i> polas educadoras	68
Táboa 7. Correlacións educadoras-ASQ.....	71
Táboa 8. Cribado conxunto familias/educadoras.....	72
Táboa 9. Correlacións do ASQ entre ámbitos e co resultado global.....	76
Táboa 10. Odds ratio nos grupos “de risco” e “control”	80
Táboa 11. Ámbitos afectados do ASQ segundo puntuacións axustadas	83
Táboa 12. Medias e desviacións estándar. Comparativa con USA e Noruega	85
Táboa 13. Medias dos grupos “F”, “AB” e “sen preocupacións”	86
Táboa 14. Importancia correlativa das decisións de educadoras e familias segundo áreas do ASQ.....	92
Táboa 15. Análise factorial da mostra.....	96
Táboa 16. Factores e ámbitos do ASQ	96
Táboa 17. Correlación factores, selección das educadoras e selección das familias.....	107
Táboa 18. Cribado das titoras	103
Táboa 19. Rangos medios das áreas do ASQ segundo a variable cribado titoras.....	104

Táboa 20. Recontos do cribado inicial e final das titoras na quenda A	107
Táboa 21. Correlacións dos participantes en <i>a_tempo</i> segundo quendas	110

Algoritmo de cribado a tempo

CALENDARIO ESCOLAR

ABRIL 2009

		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

SETEMBRO 2009

	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

OUTUBRO 2009

			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

NOVEMBRO 2009

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

XANEIRO 2010

				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

FEBREIRO 2010

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

Acollida da familia

Período de adaptación

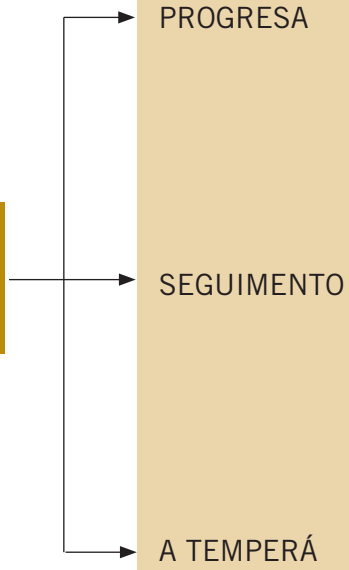
Formulario de avaliación da familia

Formulario de avaliación da escola

Proba obxectiva: ASQ

Apoio do/a especialista

PROTOCOLO DE CRIBADO
a_tempo



A
P
O
I
O
S

