

Programas preescolares inclusivos

Cuadernillo 9



© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
(UNICEF) 2014

Sobre la autora: Mary Moran ha trabajado en diversos ámbitos relacionados con las escuelas preescolares inclusivas, desde la prestación directa de servicios hasta la supervisión y formación de docentes a nivel universitario. Ha asesorado a escuelas preescolares inclusivas en todas las regiones del mundo y también ha investigado y evaluado programas inclusivos de preescolar. Mary dirigió el programa nacional de capacitación y consulta en los Estados Unidos y el grupo asesor para la legislación nacional e implementación de la educación preescolar inclusiva (IDEA).

Para reproducir cualquier sección de esta publicación es necesario solicitar permiso. Se garantizará el permiso de reproducción gratuita a las organizaciones educativas o sin fines de lucro. A otro tipo de entidades se les solicitará pagar una pequeña cuota.

Coordinación: Paula Fredrica Hunt
Edición: Stephen Boyle
Diseño: Camilla Thuve Etnan

Sírvase dirigirse a la División de Comunicaciones,
UNICEF.
Atención: Permisos, 3 United Nations Plaza,
Nueva York,
NY 10017, Estados Unidos.
Tel.: 1-212-326-7434
e-mail: nyhqdoc.permit@unicef.org

Nuestro mayor agradecimiento a Australian Aid por su firme apoyo a UNICEF y a sus colaboradores y asociados, quienes están comprometidos en hacer realidad los derechos de niños, niñas y adultos con discapacidad. La Alianza sobre Derechos, Educación y Protección (*Rights, Education and Protection*, REAP) entre Australian Aid y UNICEF contribuye a poner en práctica el mandato de UNICEF de promover la protección de los derechos de todos los niños y niñas y de aumentar las oportunidades que se les ofrecen para que alcancen plenamente sus potencialidades.

Este documento es una adaptación del original en inglés publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 2014, con el título *Inclusive Pre-School Programmes, escrito por Mary Moran*. Esta adaptación fue realizada por UNICEF LACRO en 2018, en la Ciudad de Panamá, bajo la dirección de María Cristina Perceval, Directora Regional, con el objetivo de adecuar la obra original al contexto de la región de América Latina y el Caribe.

En caso de discrepancia entre la obra original y esta traducción, solo el texto de la obra original se considerará como válido. La elaboración de la versión en español fue coordinada por Vincenzo Placco y Mi Ri Seo; la adaptación por Patricia Brogna, Gilda García Sotelo y Claudia L. Peña Testa; y la edición por Constanza Bellet.



Programas preescolares inclusivos

Cuadernillo 9

Lo que este cuadernillo puede hacer por usted	4
Acrónimos y abreviaturas	6
I. La educación preescolar es importante para todos los niños y niñas	7
Promover la preparación escolar.....	7
¿Qué significa que los niños y niñas estén preparados para la escuela primaria?	9
II. ¿En qué consiste un programa de educación preescolar de calidad?	10
III. Dar la bienvenida desde el inicio	15
Fomentar actitudes positivas para toda la vida	16
IV. El currículo	19
Actividades para implementar un currículo.....	19
V. Actividades grupales en el aula	21
Grupos compuestos por diferentes edades.....	21
Buenas prácticas para el desarrollo de la primera infancia.....	21
Prácticas apropiadas para la edad.....	22
VI. Evaluación y detección temprana	23
VII. Los docentes de preescolar	25
Formación docente.....	25
Habilidades para el trabajo colaborativo y en equipo.....	26
La importancia de la práctica profesional en la preparación de docentes.....	27
VIII. Niños y niñas con discapacidad y el rol de otros especialistas	28
IX. Resumen	31
Referencias	32

Lo que este cuadernillo puede hacer por usted

El propósito de este cuadernillo es presentar al personal de UNICEF y a nuestros socios los conceptos básicos de los programas de educación preescolar inclusivos, que se centran en los niños y niñas con discapacidad.

En este cuadernillo se presenta:

- *La importancia de las escuelas preescolares inclusivas.*
- *Cómo la detección e intervención temprana impacta en la preparación de los niños y niñas para la escuela.*
- *Las características fundamentales de las escuelas preescolares inclusivas de alta calidad.*
- *Cómo las escuelas preescolares inclusivas marcan una diferencia duradera para todos los niños, niñas y sus familias.*
- *Recursos útiles.*

Este cuadernillo no es un tratado que detalle programas de educación preescolar inclusiva, puesto que su objetivo es sensibilizar a los lectores sobre las barreras y los beneficios de identificar a los niños y niñas en riesgo de presentar problemas escolares posteriores, así como sobre la necesidad de trabajar para que cada niño o niña esté preparado para la escuela y crear una sociedad más tolerante e inclusiva para todos, fomentando la interacción entre los niños y niñas pequeños.

Para obtener información sobre los siguientes temas relacionados, consulte los siguientes cuadernillos incluidos en esta serie:

1. Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF
2. Definición y clasificación de la discapacidad
3. Legislación y políticas de educación inclusiva
4. Recopilación de datos sobre niños y niñas con discapacidad
5. Mapeo de niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela
6. Los EMIS y los niños y niñas con discapacidad
7. Asociaciones, abogacía y comunicación para el cambio social
8. Financiación de la educación inclusiva
9. Programas preescolares inclusivos (este cuadernillo)
10. El acceso al entorno de aprendizaje I - Entorno físico, información y comunicación
11. El acceso al entorno de aprendizaje II - Diseño universal para el aprendizaje
12. Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas
13. Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva
14. Planificación, monitoreo y evaluación

Cómo usar este cuadernillo

A lo largo del documento, usted encontrará recuadros con los puntos principales de cada sección, estudios de casos y lecturas complementarias recomendadas.



Acrónimos y abreviaturas

DPI	Desarrollo de la Primera Infancia
IPI	Intervención en la Primera Infancia
MOU	Memorando de Entendimiento (por su sigla en inglés, <i>Memorandum of Understanding</i>)
ONG	Organización no Gubernamental
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por su sigla en inglés, <i>United Nations Children's Fund</i>)

I. La educación preescolar es importante para todos los niños y niñas

Promover la preparación escolar

¿Qué sabemos sobre la importancia de los programas de Desarrollo de la Primera Infancia (DPI)?

Puntos principales:

- *Los programas DPI se imparten de muchas formas y los centros preescolares representan una de ellas.*
- *Los programas preescolares constituyen una de las intervenciones más exitosas, puesto que la preparación de los niños y niñas para la escuela es uno de sus objetivos principales.*
- *La calidad y duración del programa son importantes para generar un impacto significativo.*
- *Los niños y niñas más vulnerables son quienes más se benefician de los programas de educación preescolar.*
- *La preparación escolar no involucra solo el conocimiento pre académico, también implica el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas.*
- *La interacción con las demás personas, las características de la familia, del vecindario y de la comunidad, así como las características propias del niño o niña y las experiencias en la educación preescolar, tienen un impacto en la preparación escolar.*
- *La autorregulación es una habilidad importante que se desarrolla en los años de educación preescolar y es crucial para el proceso escolar posterior del niño o niña.*

Los programas de DPI pueden adoptar múltiples formas: algunos están dirigidos a los niños y niñas de un grupo de edad específico y sus familias; otros a una población específica –por ejemplo, a niños y niñas víctimas de abuso o negligencia, a aquellos con discapacidad o a los que viven en extrema pobreza o sufren de malnutrición–. Algunos programas se ofrecen dentro de los hogares, otros en espacios comunitarios y en centros especializados, en grupos o de forma individual. Unos se enfocan en el desarrollo del niño o niña, otros en la interacción del niño o niña con su padre y/o madre o en las dinámicas familiares. El tiempo, la frecuencia, la intensidad y la duración varían, al igual que sus objetivos.

Cuando el objetivo es la preparación para la educación primaria, los programas de los centros educativos preescolares de alta calidad son los más eficaces y costo-efectivos,¹ ya que la calidad del programa es un factor importante para su éxito.^{2,3} Asimismo, cuando el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas es la medida del éxito, la duración del programa es un factor clave.⁴ Al momento en que el modelo es replicado surgen preguntas referidas a si el programa se imparte como se pretendía, con los componentes clave, con la frecuencia e intensidad esperada y con la calidad del programa original.

Los programas preescolares de alta calidad tienen características comunes:

- Los docentes están capacitados en la manera en que los niños y niñas aprenden y se desarrollan, más que en los métodos de enseñanza y el uso de currículos, puesto que se parte de la base de que todas las áreas de desarrollo son importantes y que los niños y niñas aprenden y se desarrollan de forma secuencial y a su propio ritmo. Del mismo modo, se reconoce la importancia crítica de las relaciones para el desarrollo de los niños y niñas y que las experiencias tempranas tienen un impacto duradero.
- Se planifica teniendo en cuenta las conductas de los niños y niñas, por lo que una gran proporción de las actividades son iniciadas por el niño o niña en comparación con aquellas iniciadas por el docente. Esto se conoce como programación centrada en los niños y niñas.
- Utilizan diferentes tipos de materiales, lo que ayuda a los niños y niñas a generalizar los conceptos que están aprendiendo e impulsa a que los conceptos sean de mayor utilidad en la vida; por ejemplo, en vez de utilizar todos los días piedras para contar, un día utilizan piedras y otro día utilizan hojas.
- Se busca la integración de múltiples dominios del desarrollo de los niños y niñas pequeños, como las habilidades cognitivas, socioemocionales, de lenguaje (receptivo y expresivo) y físicas (motricidad fina y gruesa).
- Existe un buen equilibrio entre las actividades individuales y en grupos pequeños, en lugar de actividades en grupos grandes.
- El aprendizaje es activo y basado en el juego, ya que es una de las formas en que los niños y niñas pequeños aprenden. No se promueve la memorización ni la recitación de hechos, sino que se ayuda a que elaboren nuevas estrategias, solucionen problemas y adquieran información.
- Los docentes promueven el pensamiento de los niños y niñas formulando preguntas con una escucha activa y no se limitan a solo dar información. Asimismo, se les asigna metas para que desarrollen sus capacidades al máximo y se les enseña a apreciar los roles, intereses, fortalezas y motivaciones de cada niño y niña.
- Los docentes estimulan a los niños y niñas a persistir, moldean actitudes positivas frente a la frustración y presentan estrategias para superar las dificultades.^{5 6 7 8 9 10}

Los programas de DPI de alta calidad benefician sobre todo a los niños y niñas más vulnerables, lo que queda demostrado al observar la situación de aquellos que viven en condiciones de pobreza. Se ha descubierto que los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza tiene más probabilidades de sufrir retrasos significativos en su desarrollo –especialmente en las áreas de lenguaje y habilidades sociales–, pues casi el 40% de estos niños y niñas experimenta estos retrasos.^{11 12 13} Esto se ha atribuido a las costumbres de sus padres y madres y a la falta de estimulación educativa en sus entornos familiares.¹⁴ En lugares remotos, los programas preescolares se ejecutan de manera efectiva a través de los padres y madres, que reciben el apoyo de visitantes a domicilio e instrucciones por correo o radio. A pesar de la importancia diferencial para los niños y niñas indicada, las oportunidades de educación preescolar deben estar disponibles para todos. Un entorno inclusivo beneficia a todos y es la base para una sociedad más justa e inclusiva. Los primeros años son fundamentales para el desarrollo de las actitudes y los comportamientos de los niños y niñas, su comprensión y valoración de la diversidad, así como su empatía hacia las demás personas. El desarrollo de estas actitudes y comportamientos está influido por las actitudes y comportamientos de padres, madres y docentes.¹⁵

¿Qué significa que los niños y niñas estén preparados para la escuela primaria?

Esta sección describe solo las condiciones necesarias para que un niño o niña esté preparado para la escuela, no se centra en los otros dos pilares del enfoque de UNICEF –las escuelas preparadas para los niños y niñas y las familias preparadas–. El segundo será abordado más adelante en este cuadernillo y se omitirá la preparación de las escuelas primarias para los niños y niñas.

Muchos factores están asociados a la preparación de los niños y niñas para la educación primaria y su rendimiento escolar, más allá de conocer el alfabeto, saber escribir su nombre o saber contar, lo que está demostrado en un estudio multinacional, en el que se indica que estos factores son predictivos del éxito escolar, junto con las habilidades cognitivas de la memoria, la atención y la función ejecutiva.¹⁶ El funcionamiento ejecutivo incluye aspectos de memoria y atención, pero también habilidades como la capacidad de planear una actividad, evaluar el logro, organizar objetos, ideas o actividades en secuencia, recordar y utilizar las cosas de formas nuevas, ajustarse a los cambios de planes y generar ideas propias. Evidentemente, estas habilidades se encuentran en la etapa inicial de la primera infancia, pero también se observan cuando los niños y niñas negocian en qué deberían jugar juntos, anticipan cómo ocurrirá la acción y describen qué es lo que quieren que suceda.

Aunque algunos conocimientos y habilidades cognitivas están asociados a un mejor éxito escolar, las capacidades sociales y emocionales han demostrado ser de gran importancia en la preparación y el éxito escolar en la educación primaria.¹⁷ Estas capacidades incluyen poner atención a pesar de las distracciones o de estar en un grupo; controlar los impulsos, comportamientos y emociones por sí mismo –la autorregulación–; y ser capaz de retrasar la gratificación y de participar en la resolución efectiva de problemas. El funcionamiento ejecutivo y la autorregulación están muy entrelazados, ya que el desarrollo cerebral que ocurre con rapidez durante la primera infancia impacta en ambas capacidades de forma contundente.

Se ha demostrado que la preparación escolar no solo se ve afectada por las características y experiencias del niño o niña, sino también por la interacción con sus padres, madres y docentes, lo mismo que por las características de la familia, el vecindario y la comunidad. La diversidad de factores que inciden en el riesgo de no estar preparado para la escuela va desde tener una madre muy joven, bajos niveles de educación materna, tener una madre con depresión, estar sujeto a una disciplina severa y a la pobreza familiar hasta provenir de un vecindario que carece de valores y confianza mutua.¹⁸ En dichos entornos, los factores que protegen o ayudan al niño o niña a estar más preparado para la escuela incluyen el que las madres los estimulen, les brinden afecto y apoyo emocional, les conversen, lean con ellos, que tengan acceso a materiales educativos en sus hogares y que reciban cuidado infantil de calidad. En la interacción con los docentes, la capacidad y práctica que estos tengan de proporcionar un cálido apoyo emocional a los niños y niñas pequeños es un factor relevante para el éxito escolar temprano. Los niños y niñas se desarrollan a través de las relaciones que establecen. Un cuidador receptivo –incluido el docente– es una protección ante las peores circunstancias de la vida y ayuda al desarrollo de la resiliencia del niño o niña para enfrentar las adversidades.

Entre la variedad de programas que se han implementado y evaluado para abordar la preparación escolar, los programas preescolares de alta calidad han demostrado estar entre los más exitosos y costo-efectivos.

Para obtener más información:

- *La Primera infancia en perspectiva 4: programas eficaces para la primera infancia.*
<https://bernardvanleer.org/es/publications-reports/programas-eficaces-para-la-primera-infancia/>

II. ¿En qué consiste un programa de educación preescolar de calidad?

Puntos principales:

Un buen programa de educación preescolar:

- *Considera a los niños y niñas como personas integrales y brinda una estimulación holística para su desarrollo.*
- *Es culturalmente relevante y respeta la diversidad. Promueve la comprensión entre los niños y niñas.*
- *Involucra a los padres y madres, y a las comunidades.*
- *Es inclusivo. Promueve los derechos de los niños y niñas, sobre todo el derecho a la participación.*

Los programas preescolares inclusivos de calidad, además de garantizar el derecho de los niños y niñas a la educación, abordan otros derechos, en especial, el derecho a la participación. Las escuelas preescolares de alta calidad involucran a los niños y niñas en la planificación, implementación y evaluación de las actividades cotidianas; fomentan el liderazgo de todos los niños y niñas en diferentes momentos y los motivan a apoyarse mutuamente; y planifican y brindan oportunidades para que todos los niños y niñas reconozcan y utilicen sus fortalezas para su propio desarrollo y en nombre de su comunidad de aprendizaje (sus compañeros). La participación de los niños y niñas en la planificación, implementación y evaluación de las actividades diarias ocurre en, al menos, dos formatos: mediante la reflexión acerca de su propio trabajo y la satisfacción por cada uno de sus logros. Esto requiere de la elección, por ejemplo, de los trabajos que se guardarán en sus portafolios, de reuniones por la mañana en que participan niños y niñas para planear las actividades del día y, al finalizar la jornada escolar, de la discusión sobre cómo progresaron en el día, si las metas y actividades fueron alcanzadas y qué modificaciones se podrían hacer para mejorar.

Las escuelas preescolares inclusivas de alta calidad son sensibles a las cuestiones de género, dado que se encuentran en la etapa de desarrollo en la que los niños y niñas comienzan a identificarse con un género, a entender los roles y las relaciones existentes en su cultura y a determinar sus propias fortalezas y características. En este sentido, se hace necesario crear un entorno que permita la libre exploración de los roles de género. Adicionalmente, un entorno preescolar que fomenta la exploración de talentos y retos es vital para que el niño o niña se entienda a sí mismo, pues considerar todas las áreas de desarrollo en un programa integral ayuda a los niños y niñas a forjar su identidad.

Una educación preescolar inclusiva de alta calidad brinda a los niños y niñas un entorno seguro y de protección. Las aulas deben tener un balance entre espacios silenciosos, donde quienes necesiten relajarse puedan hacerlo, y áreas más activas que a veces pueden ser ruidosas. La zona tranquila puede tener superficies blandas como almohadas y materiales para actividades como la lectura. No debe estar situada cerca de una zona preponderantemente ruidosa. Una escuela preescolar con estas características permite que los niños y niñas se expresen y cuenta con docentes que fomentan la comunicación y la escucha. Los centros preescolares inclusivos promueven el sentido de comunidad, usan estrategias de construcción de paz y alientan a los niños y niñas a tomar en cuenta las perspectivas de los demás, pues

están en un momento crucial para desarrollar la empatía por los otros, las emociones y el comportamiento autorregulado. Asimismo, se fomenta la solución de problemas en situaciones sociales, la cooperación y una variedad de habilidades cognitivas, que les brindan a niños y niñas las herramientas necesarias para una participación efectiva en su comunidad y, en una escala más amplia, para la construcción de la paz. En las escuelas preescolares de alta calidad no existe el castigo físico, verbal o emocional –como poner apodos, por ejemplo–. Los docentes utilizan estrategias de orientación positiva y propician una interacción apropiada cuando una persona está incómoda con el comportamiento de otra.

Los centros pueden brindar apoyo y educación a los padres y madres. Algunas de estas sesiones se enfocan en estrategias de disciplina, como promover la disciplina positiva en los hogares y desalentar el castigo físico y las prácticas verbales degradantes por parte de los tutores, extendiendo así el enfoque seguro y protector a los entornos domésticos y fomentando las prácticas a favor del interés superior de cada niño y niña. Es bien sabido que las niñas y niños pequeños son el grupo etario más vulnerable a los abusos y negligencias, y aquellos que enfrentan barreras a su desarrollo o tienen alguna discapacidad presentan un riesgo todavía mayor. Las escuelas preescolares inclusivas de calidad abordan este tema como un sello de buena práctica y favorecen la orientación positiva en todos los aspectos de la vida comunitaria de niños y niñas.

Una escuela preescolar inclusiva y de calidad se transforma también en un centro comunitario en la medida que fomenta la participación activa de la comunidad –incluyendo a niños y niñas– en la determinación de las metas, el plan de estudios, la estructura y el mantenimiento del edificio y las áreas exteriores y en la operación diaria del centro. El consejo escolar activo está formado por padres, madres, profesores y, también, por algunos líderes y miembros de la comunidad, para contribuir a la enseñanza de las áreas en las que tienen algún talento especial, como la música o las artes. Estas escuelas promueven las actividades conjuntas con otros organismos comunitarios, como aquellos a cargo de planificar estrategias en caso de desastres o de primeros auxilios, e impulsan la participación activa de todos los padres y madres, como en las visitas de bienvenida, de observación y en todas las actividades, además se les comunica regularmente el progreso y desarrollo de sus hijos e hijas. Asimismo, están en contacto y establecen acuerdos con escuelas comunitarias sobre prácticas de transición, desarrollando la planeación activa entre profesores de preescolar y primaria y los padres y madres de cada niña y niño y compartiendo información con la comunidad, previa aprobación de los padres y madres.

El currículo de los programas preescolares está enfocado más al desarrollo que a lo académico y su eficacia se expresa en el progreso de cada niño o niña, pues lo que se fomenta es su avance integral. Estos programas favorecen el despliegue de habilidades de preparación escolar como la atención –a pesar de las distracciones–, la autorregulación –control sobre las emociones y el comportamiento–, la persistencia ante la frustración, la motivación para el aprendizaje y la capacidad de trabajar en grupo.¹⁹ Las escuelas preescolares inclusivas utilizan métodos efectivos que motivan el aprendizaje en los niños y niñas, tales como programas de estudio basados en el juego, el aprendizaje activo, la lectura dialógica –en que se los involucra en el acto de leer mediante estrategias como hacer preguntas, alentarlos a imaginar lo que sucederá en la historia o animarlos a sugerir finales alternativos–, actividades grupales iniciadas por niñas y niños y el uso de distintos materiales.^{20 21}

Las escuelas preescolares de alta calidad enseñan prácticas de salud e higiene: fomentan la buena nutrición y su conocimiento, aseguran el suplemento alimenticio, destinan tiempo a la actividad física y al juego²² y se incorporan prestadores de servicios de salud y atención médica para las prácticas de prevención, como campañas de vacunación y de complementos micro-nutrimientales, o bien alientan estas prácticas al pedir ciertos requisitos de salud antes del registro escolar. Proporcionan apoyo y educación a los padres y madres en temas cruciales de salud, como la salud mental, pues se ha demostrado que la

salud mental de los padres y, especialmente, de las madres tiene un fuerte impacto en el desarrollo exitoso de niños y niñas, quienes requieren de tutores responsables y comprometidos con su cuidado. La salud mental de los padres y madres es vital para este compromiso.²³

Las estrategias para promover en las comunidades la creación de escuelas preescolares inclusivas son diversas, por ejemplo:

En Colombia, un grupo de profesores de la Universidad de Antioquia analizó los programas de atención y desarrollo para la primera infancia y encontró que el programa Buen Comienzo de la alcaldía de Medellín, que es parte del Plan de Desarrollo del municipio, tiene como objetivo promover el desarrollo integral e incluye de niños y niñas menores de 6 años, mediante el trabajo intersectorial de organizaciones no gubernamentales, instituciones públicas y privadas.²⁴

En Costa Rica y México, existen programas que se implementan en diferentes regiones para abordar temáticas que contribuyan a un mejor desarrollo de los niños y niñas en edad preescolar. Cabe mencionar el Manual de Género Educativo para trabajar con títeres en San José (Costa Rica)²⁵ y el Modelo para la Participación de Padres de Familia de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en México.²⁶

Para obtener más información:

- *“El aprendizaje temprano: cómo ampliar la escala”, Espacio para la Infancia, no. 36, noviembre 2011, <<https://resourcecentre.savethechildren.net/node/5525/pdf/5525.pdf>>.*



Actividad uno:

En una zona rural de Uganda, se lleva a cabo un programa preescolar debajo de un árbol. El docente, quien no ha completado la educación primaria, lidera el programa. Recibe el apoyo del consejo de padres y madres de familia para determinar el currículo y crear los materiales que se utilizarán. El docente tiene 30 años y los niños y niñas van desde los 4 a 6 años. En el programa preescolar se acompañan las actividades con canto y baile. Los niños y niñas parecen alegres y el docente los hace participar con sus preguntas. Como la comunidad no tiene un programa de alimentación, los niños y niñas traen la comida consigo y algunos de ellos no lo hacen. Hay una letrina de pozo cercano, pero sin suministro de agua.

Haga una lista de las fortalezas y debilidades de este programa preescolar. ¿Qué cosas no se pueden evaluar con base en la información proporcionada?

Ejemplos de respuestas para la actividad uno

Fortalezas

- Hay un consejo de padres y madres de familia involucrado.
- El docente incentiva la participación de los niños y niñas a través de preguntas.
- Los niños y niñas parecen estar alegres.
- Actividades culturales como el canto y el baile son prevalentes.

Debilidades

- Falta de un programa de alimentación.
- Falta de suministro de agua y saneamiento.

Incógnitas

- ¿Existe una buena variedad de materiales?
- ¿Existe un lugar para almacenar los materiales? (Quizás podríamos asumir que no, ya que el programa se lleva a cabo debajo de un árbol).
- ¿Cuánto y qué tipo de formación previa y continua ha recibido el docente? (No debemos hacer suposiciones basados en la educación formal del docente).
- Aunque los padres y madres estén involucrados, ¿cuentan con un currículo holístico y de calidad?
- ¿El docente siempre trabaja con grupos grandes?
- ¿Hay oportunidades para actividades iniciadas por los niños y niñas?
- ¿Cómo planea y evalúa el docente las estrategias educativas que utiliza?
- ¿Cómo hace el docente el seguimiento del progreso de desarrollo de cada niño y niña?
- ¿Cómo se comunica el docente con los padres y madres de familia con respecto al progreso de desarrollo de su hijo o hija?, ¿y cómo podrían los padres y madres apoyar el progreso del niño o niña en el hogar?
- ¿Qué tipo de supervisión recibe el docente?, ¿le ayuda a mejorar sus habilidades?

III. Dar la bienvenida desde el inicio

Puntos principales:

- *Existen varias formas para dar un buen recibimiento a niñas y niños, y a sus padres y madres, cuando ingresan a los programas preescolares.*
- *Las visitas al centro educativo y a los hogares ayudan a dar una bienvenida y a establecer expectativas.*
- *Los materiales escritos pueden ser de gran utilidad.*
- *Los niños y niñas pequeños identifican diferencias que son visibles, al igual que comportamientos atípicos y forman actitudes acerca de otros que pueden ser duraderas.*
- *Los niños y niñas pequeños pueden reflejar las visiones y actitudes de sus familias.*
- *Los programas preescolares que implementan acciones para disminuir los estigmas marcan una diferencia en el desarrollo de las actitudes de los niños y niñas.*
- *Las prácticas preescolares contribuyen al desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad.*

Muchas actividades pueden generar un ambiente acogedor. Un primer paso muy útil, antes de que entren a un programa, es enviar una invitación para que los niños, niñas y sus familias visiten las instalaciones, y así crear una sensación de comodidad en ellos, lo que se puede hacer junto a otras familias o por medio de visitas individuales. Las visitas son una práctica frecuente de los buenos programas de transición entre el hogar y la escuela o de un programa preescolar a uno de primer grado de primaria. Cuando se involucran dos programas, el personal del programa de origen visita cada una de las aulas para ayudar a los niños y niñas a formar expectativas acerca del próximo programa y apoyar a los docentes para que comprendan los enfoques de los programas con los que los niños y niñas están familiarizados y a los que ingresarán próximamente. Las visitas son especialmente útiles para los niños y niñas con discapacidad, ya que permiten a todos los involucrados ver cómo el entorno funcionará para ellos, conocer el nuevo ambiente y, a su vez, identificar y eliminar cualquier barrera previo al ingreso del niño o niña.

Los materiales informativos también favorecen un ambiente acogedor, entre ellos, los manuales para padres y madres que explican las políticas del programa, las expectativas de comunicación entre las familias y el personal de la escuela, los requerimientos para el niño o niña dentro del programa y el funcionamiento u operación del programa (durante un día ordinario), ya que brindan un gran sentido de bienvenida. Todas las personas se sienten más cómodas cuando entienden la información y saben qué esperar. Esto ayuda a los padres y madres a tener una actitud positiva hacia los niños y niñas y mejorar las capacidades de sus hijos para que el ingreso sea agradable.

Por otra parte, muchos docentes de educación preescolar hacen visitas a los hogares antes de que el niño o niña ingrese al programa, lo que les permite conocer al niño o niña y a su familia y responder a cualquier pregunta que estos puedan tener, estableciendo las bases de una comunicación positiva.

Si el centro escolar atiende a más de un grupo etario, se pueden nombrar “niños o niñas ayudantes” o asignar a un niño o niña con experiencia previa a cada nuevo niño o niña como apoyo, lo que constituye una buena estrategia para crear un ambiente acogedor para todos y posibilita que los niños y niñas con experiencia puedan ayudar a otros a comprender el programa, su estructura y sus reglas.

Fomentar actitudes positivas para toda la vida

Las actitudes que tienen las personas se establecen, por lo general, durante los primeros años, período en que se toma conciencia de las diferencias individuales y se desarrolla una identidad perteneciente a un género, país, grupo étnico o religioso, o familia en particular. En este mismo período, se desarrolla la empatía hacia los demás al compartir experiencias y emociones. En el mejor de los casos, los programas preescolares ayudan a los niños y niñas a desarrollar una identidad propia positiva, así como un fuerte sentido de comunidad, empatía y compasión por los demás.

Aunque gran parte del material sobre la reducción de estigmas para los niños y niñas pequeños o acerca de sus necesidades, están dirigidos a aquellos que viven en ambientes afectados por el VIH-SIDA, los mensajes y estrategias que allí se proponen son útiles para abordar las dificultades que enfrentan los niños y niñas que tienen problemas en el desarrollo, que pertenecen a las minorías étnicas, lingüísticas o religiosas, así como los que viven en extrema pobreza.²⁷

Existen estudios que señalan que niños y niñas preescolares reconocen y reaccionan ante quienes tienen diferencias visibles o ante comportamientos que no encuentran comprensibles o predecibles. Algunas de sus reacciones pueden resultar del miedo que les generan las personas que no entienden o debido al comportamiento de los adultos que los rodean. Si los niños y niñas vienen de familias donde los apodosos son comunes o las actitudes hacia las personas con diferencias en el desarrollo son negativas, seguirán el ejemplo de dichas actitudes. Los niños y niñas con barreras al desarrollo pueden enfrentarse al aislamiento y el rechazo de sus pares si no existe un programa específico que aborde la diversidad y el respeto hacia ella. El apoyo psicosocial puede ser proporcionado por los programas preescolares mediante actividades artísticas, la lectura y el juego. Los materiales disponibles deben reflejar la diversidad, por ejemplo, muñecas o títeres con discapacidad visible permitirán a las niñas y niños procesar sus experiencias mediante el juego y crear soluciones a los problemas. Los docentes –abiertos a preguntas y que modelan la aceptación y apreciación de todos los niños y niñas– deben crear las bases para el desarrollo de actitudes positivas hacia quienes tienen problemas en su desarrollo. Reconocer las fortalezas de cada niño o niña es un gran avance hacia la aceptación de las diferencias.²⁸

En Aynage, Etiopía, la educación inclusiva comienza desde el preescolar. La embajada noruega trabajó extensivamente con la comunidad en las actitudes hacia las personas con discapacidad y en las estrategias para incluirlas en los centros preescolares y las escuelas. Lograron mucho más de lo que se puede observar en otros países del mundo. Sin embargo, los niños y niñas con una discapacidad física severa tienen más presencia en los centros preescolares y escuelas que aquellos con discapacidad intelectual o psicosocial. El reto de incluir a todas y todos sigue siendo una constante. El estigma sigue siendo una realidad para los niños, niñas y sus familias.

Los docentes pueden hacer muchas cosas para fomentar la interacción con niños y niñas con discapacidad. Por ejemplo, en una presentación de la Fundación Comenius se describe cómo una docente incentiva la interacción con un niño con discapacidad que jugaba solo en una piscina. La docente le lanzó corchos en la piscina que rebotaron y flotaron, provocando el interés de 4 niños que llegaron a explorar lo que estaba sucediendo. El resultado fue que empezaron a interactuar con el niño que estaba solo. Tal como lo explica la docente, “hace 20 años todavía teníamos la expectativa ideal de que los niños y niñas invitaran a los otros con necesidades educativas especiales a sus actividades. Pero esto a menudo no funciona y resulta ser más bien el deseo de los adultos. Por ende, ahora tratamos de ofrecer algo atractivo para captar el interés de los niños y niñas en una actividad común con el niño que actualmente requiere una atención especial”.²⁹

En una discusión similar sobre el fomento en las escuelas preescolares inclusivas del desarrollo de lazos de amistad para los niños y niñas con discapacidad, se insta a los docentes a observar cuidadosamente los intereses naturales de las niñas y niños. Por ejemplo, el interés de un niño con discapacidad por los trenes permitió que otro niño interactuara con él y que de allí surgiera una amistad. Este interés fue entonces tomado por el equipo ampliado en las actividades curriculares del programa de alfabetización (al introducir libros sobre el tema) y aumentó las oportunidades de juego mediante la introducción de materiales relacionados con trenes.³⁰

Actividad dos:

Cuando se evaluaron, en Noruega, las acciones de desarrollo internacional en materia de inclusión,³¹ se observó que la educación inclusiva se había centrado en los niños y niñas con discapacidad física y poco se había hecho respecto de la discapacidad sensorial o psicosocial. Según una encuesta de Inclusion International,³² el 40% de los encuestados consideraba que los centros preescolares no preparaban a los niños y niñas con discapacidad para su transición a la escuela primaria. Preparar a los niños para la escuela tiene una importancia crítica, en este sentido, los programas de transición que incluyen actividades para los niños y niñas e involucran a los padres, madres y docentes de educación preescolar y de primer grado son cruciales para el desarrollo de los niños y niñas.

Considere las posibles razones de dicha disparidad de esfuerzo y enfoque hacia los niños y niñas con diferentes discapacidades. ¿Cómo se puede crear un mejor balance con respecto a los niños y niñas con diferentes discapacidades? ¿Qué se puede hacer con los niños y niñas pequeños dentro del aula? ¿Qué se podría hacer en la comunidad donde se desarrolla el programa? ¿Cómo se podría abordar esta preocupación en las políticas gubernamentales?

Los niños y niñas que utilizan silla de ruedas o muletas para moverse están más visibilizados en su comunidad. En algunos la discapacidad es resultado de una enfermedad como la poliomielitis, de la violencia de la guerra o de minas terrestres. Las personas, por lo general, no estigmatizan tanto las discapacidades adquiridas como a aquellas que son menos visibles o comprensibles. Por ejemplo, es difícil para una persona comunicarse con un niño o niña cuando no se da cuenta de que tiene una discapacidad auditiva o cuando un niño o niña con discapacidad psicosocial tiene un comportamiento que es difícil de anticipar y de responder adecuadamente, lo que dificulta establecer relaciones satisfactorias. Por otra parte, los adultos pueden temer que sus hijos o hijas imiten lo que consideran como un comportamiento incomprensible o inaceptable, desanimando cualquier intento de interacción o amistad.

Discusión de la actividad:

Las campañas comunitarias de sensibilización son acciones que se pueden implementar porque las personas son menos propensas a temer o rechazar lo que conocen y comprenden. Las reuniones de padres y madres y las sesiones educativas en el programa preescolar pueden ser de gran ayuda. Esto puede ser acompañado con un currículo que aborde las diferencias en el desarrollo, la empatía y la colaboración. Es muy importante evaluar el entorno del centro escolar para el recibimiento y la accesibilidad de los niños y niñas con discapacidades distintas a las físicas, pues los padres y madres pueden tener más miedo de enviar a sus hijos e hijas con discapacidad visual o auditiva a entornos que no les resulten familiares. Las discapacidades psicosociales pueden ser más difíciles de identificar en niños y niñas pequeños y son una fuente de mayor estigmatización en la comunidad. Los padres y madres pueden ser muy renuentes a permitir que sus hijos o hijas salgan de sus hogares. En todos estos casos es necesario un asesoramiento especializado y apoyo. Una estrategia es invitar a padres y madres a acompañar a sus hijos durante los primeros días, trabajar en las aulas como voluntarios o realizar visitas cuando deseen; medidas similares se pueden implementar para preparar a los niños y niñas, y a sus padres y madres, en su transición hacia la escuela primaria. Por otra parte, los docentes de educación preescolar y primaria necesitan comprender las expectativas de cada uno y acordar el intercambio de información.

Las medidas de identificación temprana son muy necesarias. El proceso de evaluación y detección de las condiciones de baja incidencia puede ser necesario. Las políticas gubernamentales deben apoyar la identificación temprana y la provisión de servicios especializados y de apoyo para las familias, sobre todo, porque la educación preescolar inclusiva es un derecho de todos los niños y niñas.

IV. El currículo

Puntos principales:

- *Un currículo puede ser un documento, pero su característica esencial es su implementación.*
- *Un currículo inclusivo de calidad en la educación preescolar se centra no solo en las habilidades cognitivas y de lenguaje, sino también en las competencias sociales y emocionales.*
- *Un buen currículo de educación preescolar aborda de forma integral el desarrollo de los niños y niñas pequeños.*
- *En los programas preescolares de calidad, las actividades están vinculadas a unidades o temas.*
- *Se reconoce el aprendizaje activo como una buena práctica en la primera infancia.*
- *La participación de los niños y niñas en la planificación, implementación y evaluación de las actividades es una buena práctica.*
- *La oportunidad de elección por parte de niños y niñas es una característica fundamental de la educación preescolar de alta calidad.*
- *Adaptar el currículo es necesario para garantizar que todos los niños y niñas participen en una actividad.*

El currículo de una escuela preescolar inclusiva de calidad tiene varias características, entre ellas, que incluye áreas relevantes de todos los ámbitos del desarrollo infantil, dado que, en la primera infancia, este es integral y ninguna habilidad o actividad pertenece solo a un ámbito del desarrollo. Con posterioridad, el desarrollo se vuelve más diferenciado y las habilidades pueden ser identificadas en un área concreta. Un buen currículo de preescolar equilibra los distintos ámbitos de desarrollo y, también, reconoce los procesos de cambio en el lenguaje y la comunicación de los niños y niñas pequeños, el desarrollo del pensamiento simbólico, la competencia social en la interacción con sus compañeros, compañeras y adultos, la autorregulación emocional y conductual, las habilidades de autoayuda y la precisión de la motricidad fina y gruesa.

Un currículo de calidad se centra en áreas importantes para el éxito escolar en el futuro, como lo son las habilidades cognitivas y de lenguaje y las competencias sociales y emocionales. Las mismas habilidades y competencias son importantes para la vida y valoradas en todas las edades: resolver problemas tanto en situaciones sociales como en áreas cognitivas como las matemáticas; expresar sentimientos y pensamientos de forma que otros puedan entenderlos; formar y mantener relaciones; y reflexionar sobre temas con una diversidad de estrategias.

Actividades para implementar un currículo

Los docentes de los programas preescolares de calidad planifican actividades en torno a temas o unidades que estimulan el desarrollo de varias habilidades en los niños y niñas. Las actividades se planean tomando en cuenta los principios del diseño universal y se enfocan en los intereses y las fortalezas del desarrollo de todos los niños y niñas, quienes pueden participar en la planificación de actividades, tanto en grupo

durante las reuniones matutinas o individualmente, para determinar cómo participarán en una actividad o qué materiales proporcionados por el docente usarán. Los temas o unidades frecuentemente se planifican semanalmente con actividades diarias que tienen objetivos específicos. Por ejemplo, si el tema de la semana es el número dos, un docente podría planificar para presentarle a los niños y niñas dos colores por día para que colorean o pinten, dos opciones de merienda diarias, leer dos cuentos, proporcionar dos bloques de diferente tamaño para jugar, leer un cuento en que el número dos se destaque –por ejemplo, una historia sobre dos amigos–. Asimismo, se puede solicitar a los niños y niñas que encuentren dos objetos durante una búsqueda de tesoro, canten canciones con el número dos, practiquen la escritura del número dos y coloquen dos objetos con el número señalado. Cada día podrían planearse diferentes actividades, con objetos y cuentos, pero todos estarían asociados al número dos. Algunos niños y niñas pueden elegir las actividades más desafiantes y, otros, las menos desafiantes. Al final del día, los niños y niñas pueden evaluar las actividades y los logros alcanzados.

El aprendizaje activo, donde niños y niñas aprenden mediante la manipulación activa de materiales y el uso de diversas estrategias y distintos sentidos, es crucial para los programas preescolares de alta calidad. Los niños y niñas no deben ser receptores pasivos de la información, por lo que las actividades deben ser diseñadas para que ellos puedan resolver problemas, ampliar conocimientos, pensar y razonar, recopilar información, explicar sus actividades, y pensar y aprender de múltiples maneras. Deben ser motivados para reflexionar sobre sus propias actividades, así como también acerca de lo que sucede en el aula.

Siempre es necesario hacer algunas adaptaciones y adecuar las actividades para que todos participen plenamente de ellas, como, por ejemplo, aumentar el diámetro de un lápiz o crayón con cinta adhesiva para que el agarre sea más fácil, hacer las impresiones de cuentos para la pizarra más grandes, cerciorarse de que el asiento del niño o niña esté cerca de la persona que está hablando o asegurarse de que las imágenes sean de alto contraste. Estas adaptaciones se pueden realizar sin tener que dar explicaciones a otros y sin la necesidad de identificar tales adaptaciones con un niño o niña en particular.

Todos los niños y niñas tienen un desarrollo diferente en los primeros años de vida. Algunos enfocan su atención en una habilidad que están tratando de dominar, por lo que pueden parecer estancados en otras áreas de desarrollo durante este tiempo. En consecuencia, es necesario comprender que todos los niños y niñas tienen áreas de fortaleza relativa, talento individual e interés y otras áreas de debilidad relativa. La individualización de las estrategias educativas ayuda a los padres, madres y docentes a compartir puntos de vista sobre el niño o niña y centrar los esfuerzos educativos en ellos de manera efectiva.

Notas

V. Actividades grupales en el aula

Grupos compuestos por diferentes edades

Puntos principales:

- *Los grupos compuestos por niños y niñas de diferentes edades pueden ser beneficiosos para la inclusión en los programas de educación preescolar de calidad.*
- *La agrupación por habilidades no es una buena estrategia en la educación preescolar.*
- *Es necesaria una práctica apropiada para el desarrollo en los programas de educación preescolar.*
- *Una práctica apropiada para el desarrollo considera las habilidades de desarrollo del grupo, de cada niño o niña, la cultura y el contexto que los rodea.*
- *Las prácticas apropiadas para la edad son especialmente importantes para los niños y niñas que presentan retrasos significativos en su desarrollo.*
- *La creatividad de los docentes es necesaria para generar actividades adecuadas para todos los niños y niñas de distintas edades.*

En las escuelas preescolares inclusivas, la distribución por aula puede ser por edad (por ejemplo, todos los niños y niñas de 5 años en un grupo y todos los de 4 años en otro) o puede ser con grupos de diferentes edades, en cuyo caso la diferencia no debe ser de más de dos años, es decir, no debe abarcar un rango etario muy amplio. La agrupación por edad ofrece al niño o niña la oportunidad de tener por más de un año al mismo docente, lo que aporta continuidad a los procesos y brinda la posibilidad de nombrar mentores, quienes tienen un desarrollo más sofisticado y pueden ayudar a aquellos menos desarrollados. Esto suele ser muy significativo, puesto que incluye a los niños y niñas con discapacidad y otorga la experiencia de ser "el ayudante" y, a su vez, "quien recibe ayuda". Esta opción se destaca cuando hay niños y niñas con necesidades especiales que requieren de apoyo con mayor frecuencia.

Incluso cuando no se agrupa por edad, se debe evitar distribuir el aula por habilidades similares, pues todos los niños y niñas se benefician de participar junto con otros cuyas fortalezas y necesidades de desarrollo son diferentes a las suyas. Esto refleja la sociedad en la que vivirán y les ayuda a establecer un sentido de sí mismos, empatía y compasión.

Buenas prácticas para la primera infancia

Las prácticas apropiadas para el desarrollo son aquellas que se centran en las habilidades de desarrollo de los niños y niñas, al mismo tiempo que consideran el progreso real de cada niño o niña, es decir, toman en cuenta lo que se conoce (la evidencia) sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas pequeños, pero también valoran al niño o niña de forma individual, considerando sus fortalezas y desafíos. Estas prácticas respetan el rol que desempeñan la cultura y el contexto en la promoción del desarrollo y del aprendizaje.³³

Prácticas apropiadas para la edad

Las prácticas apropiadas para la edad son importantes para todos los niños y niñas, pero lo son más para aquellos con desafíos para el desarrollo. A menudo, cuando un niño o niña presenta un retraso en su desarrollo y sus comportamientos corresponden a uno de menor edad, se le deben ofrecer juguetes, objetos y actividades apropiados para niños y niñas más pequeños, sin embargo, pueden ser incluidos en las actividades apropiadas para los compañeros de su edad. Por ejemplo, un niño o niña que está interesado en hacer sonidos con un sonajero y lo puede sostener, puede usar maracas en una actividad de banda de ritmo, en este caso, el objeto es apropiado para diversas edades. Una práctica apropiada para la edad debe considerar el interés del niño o niña, lo que le permite participar en una actividad de aula respetando su desarrollo individual.

Para obtener más información:

- *Práctica apropiada para el desarrollo en programas para la primera infancia para la atención de niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad:*
<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Spanish%20DAP%20position%20statement%20%281%29.pdf>

Notas

VI. Evaluación y detección temprana

Puntos principales:

- *Los programas preescolares abordan las inequidades y la discriminación.*
- *Los programas preescolares ofrecen oportunidades para identificar a los niños y niñas cuyo desarrollo es inconsistente y proporcionan intervenciones.*
- *La participación de los padres y madres en la detección y la evaluación es crucial.*
- *Es importante realizar una evaluación continua durante el programa.*
- *Los niños y niñas pueden ser evaluados de diversas formas.*

La participación en un programa de desarrollo en la primera infancia es una forma efectiva de disminuir las brechas existentes entre los niños y niñas marginados y desfavorecidos y aquellos con más privilegios y mayores recursos para ingresar a la educación primaria. La participación en la educación preescolar es una manera eficaz de abordar las inequidades que afectan a quienes viven en extrema pobreza y que, con frecuencia, están desnutridos; a aquellos que se enfrentan a la discriminación debido a su origen étnico, género, discapacidad o enfermedad o por pertenecer a una minoría religiosa o lingüística; a los niños y niñas cuyos padres y madres tienen poca educación; y a aquellos cuyas familias viven situaciones de violencia, abuso de sustancias u otros riesgos ambientales.

Los programas preescolares son una instancia para identificar a los niños y niñas que presentan un retraso en el desarrollo, están en alto riesgo debido a los factores antes mencionados o cuyo desarrollo indica una discapacidad. Todos estos niños y niñas se beneficiarán de la mejor capacidad de los programas para diseñar enfoques que fomenten su óptimo desarrollo y una experiencia más exitosa en la educación preescolar. Es importante recordar que muchas discapacidades no pueden ser determinadas en la educación preescolar. Muchos retrasos en el desarrollo pueden indicar una discapacidad de por vida, o bien ser eliminados mediante los programas.

La evaluación al ingresar a la educación preescolar brinda tanto la oportunidad de identificar las fortalezas y necesidades de desarrollo de un niño o una niña como la posibilidad de referirlo a otros especialistas, ya sean profesionales de la salud que le proporcionen atención médica o terapeutas, e individualizar un programa para abordar el aprendizaje del niño o niña.

La participación de los padres y madres y el intercambio de información son cruciales para el éxito de todos los procesos de valoración y evaluación, dado que son ellos quienes tienen un conocimiento profundo del comportamiento de su hijo o hija, de su funcionamiento diario y de sus características. Los padres y madres entregan información valiosa para conocer las habilidades del niño o niña y mejorar la estructuración de un proceso de valoración o evaluación que proporcionará información más confiable y precisa. También pueden determinar si el rendimiento del niño o niña en una evaluación o actividad es típico, si logró hacer cosas que no hace comúnmente, o si, por el contrario, no logró hacer cosas que hace regularmente en el hogar o en otros entornos familiares.

Por otra parte, la evaluación continua es una práctica crucial de todos los centros preescolares de alta calidad, ya que permite ajustar el programa del niño o niña a medida que avanza o se estanca, pues se revisan las estrategias de acuerdo con los resultados. A partir de la evaluación continua, se hace necesario el vínculo con los padres y madres para que estos puedan estimular el desarrollo óptimo de sus hijos e hijas. La buena comunicación entre el hogar y el programa preescolar beneficia a todos los niños y niñas. Asimismo, el trabajo con especialistas –profesionales de la salud, terapeutas del lenguaje, terapeutas físicos, nutricionistas, psicólogos y educadores especiales– aumenta la capacidad de estas escuelas de maximizar el desarrollo de todos los niños y niñas para que alcancen su potencial.

Existen diversas formas mediante las cuales los niños y niñas pueden ser evaluados. Los docentes y otros profesionales pueden utilizar listas de verificación que detallan las habilidades apropiadas para cada edad, o bien observarlos por un período en algunas actividades o en un área específica, como el habla, y registrar los resultados. Los trabajos de cada niño o niña se pueden acumular en una carpeta, y son los mismos niños o niñas, junto con sus familias, quienes determinan los trabajos que se guardarán. La evaluación de la carpeta a lo largo del tiempo da una perspectiva general del rendimiento del niño o niña en el preescolar, ya que no entregan una “instantánea”, sino que dan cuenta de su funcionamiento típico a lo largo del tiempo.³⁴ Las evaluaciones que conlleven a un diagnóstico o a determinar los desafíos de desarrollo para un niño o niña se deben hacer de acuerdo con herramientas de evaluación estándar, válidas y confiables, que analicen las habilidades de desarrollo del niño o niña en comparación con sus pares. Ningún niño o niña debe ser etiquetado según los prejuicios o sentimientos de un docente o por las suposiciones que tiene la comunidad sobre la familia o comportamiento del niño o niña.^{35 36}

Notas



VII. Los docentes de preescolar

Puntos principales:

- *La enseñanza en el preescolar es muy distinta a la enseñanza en la educación primaria o secundaria.*
- *La enseñanza preescolar y la formación de docentes de preescolar no suelen ser una prioridad en los programas de formación universitaria.*
- *Los profesores de las universidades probablemente no han recibido formación en educación preescolar o no tienen experiencia en la enseñanza en este nivel.*
- *Los docentes de educación preescolar con frecuencia no reciben suficiente formación sobre las necesidades educativas especiales ni sobre todos los grupos de población que deberían ser considerados en las escuelas preescolares inclusivas de calidad.*
- *Los docentes de preescolar a menudo carecen de formación previa al servicio para interactuar con otros docentes y para relacionarse con las familias y los especialistas, lo que es esencial para la inclusión efectiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales.*
- *Los docentes de preescolar requieren de formación práctica.*

Si bien existe consenso en que se necesitan buenos docentes para la primera infancia, aún se debe reflexionar acerca del tipo de formación docente que se requiere y si esta es un factor imprescindible en los programas de preescolar inclusivos de alta calidad. Una diferencia significativa entre los docentes de preescolar y los de los otros niveles es que los servicios preescolares se imparten en los centros de cuidado de niños y niñas, donde se tienen horarios más largos y, en muchos países, se requiere de personal con menos experiencia y formación. Esto implica que el cuidado es el objetivo principal de estos centros y que la educación juega un rol secundario para los docentes de niños y niñas pequeños. La formación previa y la capacidad innata para apreciar a los niños y niñas e interactuar con ellos con respeto y cuidado es un factor determinante en la calidad de la enseñanza de los niños y niñas más pequeños. La formación docente previa al servicio y la formación permanente son solo uno de los factores en la oferta de escuelas de preescolar inclusivas de alta calidad. Otros factores clave son la calidad del ambiente de trabajo, el apoyo continuo y los asesoramientos que reciben los docentes.

Formación docente

En la mayoría de los países –incluso en aquellos desarrollados–, la formación docente para la primera infancia recibe menos financiación en las universidades, y los recursos humanos dedicados a la primera infancia son menores en comparación con los de otros niveles. Sumado a ello, en algunos países, este tipo de formación no se imparte en los departamentos de educación de las universidades, sino en departamentos de desarrollo infantil, desarrollo humano y centros o áreas de estudio de niños, niñas y familias, entre otros. Por lo anterior, en muchos casos, los docentes son capacitados por personas sin experiencia práctica en un aula de primera infancia o cuya formación está dirigida a niños y niñas mayores, lo que resulta problemático al tener en cuenta que los métodos y currículos diseñados para los

niños y niñas mayores no son apropiados para la primera infancia. Se reconoce que una buena práctica de enseñanza para la primera infancia considera el desarrollo integral de niños y niñas y el juego como método básico y central mediante el cual aprenden. De esta manera, los métodos enfocados en la instrucción o en actividades de grupos grandes no constituyen una buena práctica de enseñanza en este nivel, donde las actividades de aprendizaje iniciadas por los propios niños y niñas son cruciales. Además, los docentes de niveles superiores que no tienen experiencia en aulas de primera infancia no están capacitados para ofrecer consejos del “mundo real” ni para supervisar buenas prácticas.

Los docentes necesitan asesoramiento y experiencia, la que se obtiene mediante la práctica educativa y en la interacción con los padres y las madres, quienes tienen mucho que aportar debido a la experiencia con sus propios hijos, sobre todo respecto de aquellos que presentan comportamientos desafiantes. Los padres, madres y docentes que se reúnen para encontrar y planear soluciones crean seguridad en los niños y niñas, quienes se benefician de estas expectativas conjuntas. En el caso de un niño o niña con necesidades educativas especiales, los padres y madres tienen experiencia en la relación con sus hijos y han sido asesorados por diversas fuentes. La solución conjunta de problemas y el intercambio de información son invaluable para los docentes. Los docentes tienen experiencia en su área de formación, pero son los padres y madres quienes han adquirido experiencia con sus hijos e hijas como individuos. Trabajar en conjunto mejora la capacidad de los padres, madres y docentes para satisfacer las necesidades de los niños y niñas.

En Estados Unidos, un metaanálisis encontró que los docentes de la primera infancia no recibieron suficiente formación con respecto a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, los que viven en pobreza y los que presentan diferencias culturales y lingüísticas. Tampoco recibieron suficiente formación acerca de los problemas de desarrollo de lenguaje, lo que tiene un impacto multiplicador, ya que el lenguaje es el área de retraso más probable en los niños y niñas que crecen en pobreza, los niños y niñas con necesidades educativas especiales o discapacidad tienen más probabilidades de vivir en pobreza, y aquellos con diferencias culturales y lingüísticas están más propensos a ser marginados. Estas brechas de formación en los docentes de la primera infancia dificultan el éxito de la inclusión plena de los niños y niñas pequeños con necesidades especiales. En un estudio en Turquía se encontraron problemas similares.

Habilidades para el trabajo colaborativo y en equipo

Los docentes de primera infancia, por lo general, no tienen una formación inicial sobre cómo interactuar con sus colegas, con las familias y con los especialistas que proporcionan apoyo a los niños y niñas en sus aulas, lo que constituye un aspecto primordial para la inclusión, en la medida que los docentes deben desempeñarse como miembros y líderes de equipos, independiente del tipo de modelo de agrupación empleado. La mejor práctica para incluir a niños y niñas con necesidades educativas especiales requiere que los docentes estén capacitados para trabajar con los padres, madres y familias, para informarse de las creencias y costumbres familiares de los niños y niñas, respetando sus valores y fomentando las buenas prácticas. Esto implica también trabajar en conjunto con las familias en la evaluación del niño o niña, la implementación del programa y la transición a otros servicios. Los docentes deben lograr que los padres y madres se sientan bienvenidos en cada proceso, así como en el aula. Las mismas habilidades que permiten a los docentes ser buenos miembros de equipo y líderes dentro de la educación preescolar, son necesarias para trabajar con otros especialistas involucrados con los niños y niñas en sus aulas, además de conocer las especialidades y el rol que cumple cada especialista. La comunicación abierta, la solución conjunta de problemas y una actitud acogedora hacia otros profesionales aumentan la probabilidad de que los niños y niñas con necesidades especiales sean incluidos de forma adecuada. Invitar a otros especialistas al aula para observar y trabajar beneficiará a todos, permitiendo que los docentes estén mejor capacitados y tengan más éxito. Por ejemplo, un docente puede sentirse inseguro al mover a un niño o niña de su silla de ruedas porque nadie le ha enseñado cómo hacerlo o porque no se le ha permitido

practicar ni ha recibido retroalimentación; su vez, el malestar del docente puede producir incomodidad en el niño o niña y la sensación de que no es aceptado. Tener una experiencia práctica es tan crucial como tener una mejor formación previa sobre los tipos de necesidades educativas especiales y la metodología de educación inclusiva. El trabajo conjunto conduce a la formación de expectativas realistas y al respeto por la contribución que otros pueden hacer en la vida de los niños y niñas pequeños para su exitoso funcionamiento en la sociedad.

La importancia de la práctica profesional en la preparación docente

Una evidente carencia en la formación docente para la primera infancia es el nivel de experiencia práctica en sus programas de preparación. Cuanta más experiencia tenga un docente bajo la orientación directa de un profesor guía, mejor será su desempeño. Esto incluye la planificación, implementación y evaluación de los esfuerzos de enseñanza. En Venezuela se han llevado a cabo estudios que reconocen la práctica profesional docente como uno de los pilares del proceso articulador de su formación.³⁷

En definitiva, los docentes de primera infancia que, con frecuencia, reciben capacitaciones de personas con poca experiencia, tienen menos posibilidades de adquirir la experiencia necesaria para alcanzar la excelencia docente y, a su vez, mayores posibilidades de que sus programas de estudio estén menos centrados en la inclusión de los niños y niñas más vulnerables.

En el proyecto “Equipo multidisciplinario para la educación inclusiva en preescolar”, llevado a cabo por la Georgian Portage Association, un docente, refiriéndose a uno de los niños de su aula, señalaba que “al inicio, estaba muy nervioso por su comportamiento y vocalizaciones constantes, ya que estaba preocupado de que los otros niños y niñas lo imitaran, lo que haría imposible manejar el grupo, así que decidí pedir ayuda al especialista. El miembro del equipo multidisciplinario de la Asociación de Portage de Georgia me aconsejó que fuera menos emocional y que tratara de observar el comportamiento del niño con mayor atención y que luego desarrollara un plan de acción”.

Para obtener más información:

- *Ver el cuadernillo 12 de esta serie.*

Notas

VIII. Niños y niñas con discapacidad y el rol de otros especialistas

Puntos principales:

- *El apoyo de especialistas es crucial para el éxito de los niños y niñas con discapacidad en las aulas inclusivas de preescolar.*
- *Los especialistas que presentan mejores prácticas, trabajan con todo el grupo en el aula y no en la atención de un niño o una niña en particular.*
- *La asesoría especializada y las consultas específicas sobre un niño o una niña en particular deben realizarse fuera del aula.*
- *Los especialistas pueden trabajar en la escuela o provenir de otros programas, por ejemplo, de un programa de intervención para la primera infancia.*
- *Cuando un programa de intervención para la primera infancia se involucra, una buena práctica son las actividades conjuntas como la evaluación de la comunidad o de un niño o niña en particular.*

En muchos países, un niño o una niña con discapacidad puede participar en un programa de intervención para la primera infancia y estar matriculado en un programa de preescolar. En este contexto, lo óptimo es que los dos programas interactúen, desarrollando estrategias en colaboración con los padres y madres del niño o niña. En muchas situaciones, docentes y especialistas deben trabajar juntos dentro del aula. Estos especialistas pueden ser terapeutas de lenguaje, terapeutas físicos, terapeutas ocupacionales, enfermeras, psicólogos, trabajadores sociales, docentes de educación especial, docentes especializados en discapacidad visual y docentes especializados en discapacidad auditiva. En algunos casos, los especialistas pueden ser parte del personal de la escuela. Los docentes y los especialistas que trabajan con un niño o niña con discapacidad deben estar de acuerdo en cómo se trabajará dentro del aula. La situación más deseable es que todos trabajen juntos, en lugar de aislar a un niño o niña en particular de su actividad o retirarlo del aula para brindarle un apoyo especializado. Para ello es necesario planificar en conjunto las actividades en las que el especialista actuará como un participante más en el aula. Las asesorías especializadas sobre un niño o niña en particular se deben brindar fuera del aula, en reuniones fuera del horario de clases y no delante de los demás niños y niñas. Si un docente necesita practicar el uso de una habilidad concreta, como sentar a un niño o niña apropiadamente en su silla de ruedas, puede hacerlo junto con un especialista o con el padre o madre en un horario establecido previamente, para que no acapare su atención durante el tiempo en que es responsable de todos los niños y niñas. Dado que en la educación preescolar estos profesionales serán responsables ante los diferentes supervisores y organizaciones, es necesario establecer acuerdos interinstitucionales claros en lugar de solo tener buenas relaciones laborales entre individuos.

En el proyecto de la Georgian Portage Association descrito anteriormente, un docente describe el beneficio de trabajar en equipo: “Cuando Lado llegó a mi grupo, yo sabía de antemano que tenía que superar barreras. Él no jugaba con los demás compañeros y compañeras, no podía reconocer los colores, no podía contar, dibujar, recortar las figuras, él no podía ni caminar correctamente, frecuentemente se caía de la silla, nunca demostraba si quería comer o ir al baño, usaba pañales. Lado nunca le decía ‘buenos días’ o ‘adiós’ a alguien, tomaba las cosas de los demás sin pedir permiso y nunca se disculpaba por hacerlo. Sin ayuda

no podía subir ni bajar las escaleras. Hablaba con frases cortas, le gustaba jugar con la bola y también las clases de música. Durante el día, preguntaba frecuentemente sobre la docente de música, quería saber cuándo vendría al aula. Era capaz de comer de forma independiente, pero de alguna manera nunca le di la oportunidad de hacerlo. Haciéndolo todo yo mismo y apoyándolo en todo, al principio, pensé que era útil, pero aparentemente fue mi error. El psicólogo del jardín infantil y el especialista de la Georgian Portage Association me ayudaron a comprenderlo. Era una ventaja trabajar en equipo”.

Los programas de intervención para la primera infancia normalmente comienzan en la etapa prenatal o en el nacimiento, pero muchos niños y niñas solo se involucran en ellos cuando se identifican retrasos en su desarrollo, como retrasos en el habla y lenguaje, es decir, después de los dos años de edad. En algunos países, donde no existe una ley o un reglamento sobre los servicios preescolares para los niños y niñas con discapacidad, se amplían los programas de intervención en la primera infancia para los bebés, niños y niñas pequeños y sus familias para atender las necesidades de los más pequeños hasta la edad escolar. La intervención en la primera infancia siempre es un servicio importante a cualquier edad, ya que permite identificar a los niños y niñas que deben recibir apoyo durante su desarrollo y a aquellos que, al recibirlo, podrán actuar autónomamente en el futuro, sin una educación especializada ni servicios terapéuticos. También se puede evitar una discapacidad. Los programas de intervención en la primera infancia desarrollan planes de apoyo individualizados para los niños, niñas y sus familias, donde se especifica la evaluación que identifica las habilidades y las necesidades del niño o niña. Asimismo, deben establecer las metas y objetivos para el niño o niña, detallando los servicios necesarios para cada uno y cómo serán implementados; también deben indicar cómo se evaluará el éxito del plan, la agenda para el efecto del mismo y manifestar el acuerdo de los padres y madres de los niños y niñas. Por otra parte, los planes individualizados y de apoyo familiar deben identificar las necesidades de la familia, especialmente en relación con el ambiente familiar que se le provee al niño o niña, así como la información y materiales necesarios especificando los servicios que se proveerán a las familias.

Cuando un niño o una niña en un programa preescolar participa de otro programa de intervención para la primera infancia, los planes individualizados deben coordinarse y los servicios ofrecerse de manera colaborativa. Cuando un niño o niña ha participado en un programa de intervención, pero su edad ya no le permite ser elegible, el equipo de intervención de la primera infancia, el docente de preescolar y los especialistas que brindarán el servicio deben reunirse para compartir información. Los docentes de la primera infancia o los especialistas que participan en equipos de intervención en la primera infancia pueden brindar mucha información al docente de preescolar que los recibe, por ejemplo, los terapeutas de lenguaje o terapeutas físicos pueden proporcionar ayuda a los especialistas del programa preescolar.

Estos programas pueden trabajar conjuntamente en evaluaciones de desarrollo de la comunidad para infantes, niños y niñas pequeños, pues, además de la evaluación de los profesionales de la salud, las evaluaciones de la comunidad permiten la identificación temprana de los niños y niñas que requieren un apoyo especializado para su desarrollo, y así proveer a los padres y madres la información de los lugares donde pueden recibir orientación sobre el desarrollo de su hijo o hija, junto con la de sus fortalezas y debilidades, y recomendaciones sobre lo que pueden hacer en sus hogares que sea útil para el desarrollo de su hijo o hija, aunque el niño o niña no necesite apoyo profesional para el desarrollo.

Actividad tres:

Imagine que es responsable de establecer un memorando de entendimiento (MOU) para un programa comunitario de un centro preescolar y un programa de intervención para la primera infancia. Usted ha escuchado de los docentes de preescolar que los padres y madres a menudo confían en el personal del programa de intervención de la primera infancia para obtener retroalimentación sobre el programa de preescolar. Generalmente, los padres y madres se involucran primero con el personal del programa de intervención de la primera infancia. El programa preescolar está empezando a incluir a los niños y niñas con discapacidad. ¿Qué factores cree que son cruciales para ser incluidos en el MOU?

Puntos de discusión sobre el MOU

Este MOU debe establecer la forma en que trabajarán ambos programas. Los programas de intervención en la primera infancia se centran en los niños y niñas pequeños con discapacidad y en sus familias; tienen metas y servicios que se dirigen tanto a los niños y niñas como a sus familias. Los programas preescolares inclusivos se enfocan en el desarrollo integral del niño o niña e involucran a los padres y madres, pero no se centran en los servicios para la familia. Este enfoque debe estar planteado. La evaluación conjunta de los niños y niñas, la planificación de los servicios del programa y la implementación son las mejores prácticas para que el MOU indique los protocolos para lograrlo: quién creará los horarios, quién convocará las reuniones y quién asistirá a ellas, cómo trabajará el personal de los programas de intervención de la primera infancia dentro del preescolar si es que continúa hasta que los niños y niñas entren a la escuela primaria, cómo ayudarán a los niños, niñas y al personal a adaptarse si termina a los 3 años de edad o cómo funcionarán los programas con el personal durante la transición de los niños y niñas a la educación escuela primaria.

IX. Resumen

A pesar de que la inclusión en los años de preescolar es más fácil de lograr debido a que el enfoque de la educación preescolar se centra en el desarrollo integral de todos los niños y niñas más que en el dominio de las materias, esta sigue siendo un desafío en todo el mundo. Una escuela preescolar de calidad debe, por su naturaleza, ser inclusiva. Es un hecho que la asistencia a la educación preescolar ayuda a todos los niños y niñas a estar preparados para la escuela primaria y que las escuelas deben estar dispuestas para todos los estudiantes. Para los niños y niñas con discapacidad, así como para sus padres y madres, hay muchos retos que enfrentar en la búsqueda de una inclusión plena.

Las escuelas preescolares inclusivas de calidad tienen un ambiente acogedor para todos los niños, niñas, padres, madres y miembros de la comunidad; cuentan con docentes que reciben la ayuda necesaria en formación, supervisión y el apoyo de especialistas que los orientan acerca de los desafíos que enfrentan con los niños y niñas en el aula; promueven la interacción activa y la cooperación entre los niños y niñas; reconocen los derechos de los niños y niñas, especialmente el derecho a la participación; llevan a cabo prácticas adecuadas según el desarrollo y la edad; cuentan con un currículo que aborda el desarrollo integral; tienen actividades acordes con la edad y el desarrollo de niños y niñas; fomentan estrategias activas de aprendizaje; y otorgan importancia tanto al desarrollo social y emocional de los niños y niñas pequeños, como al desarrollo cognitivo y académico.

Los entornos inclusivos brindan oportunidades para identificar tempranamente a los niños y niñas cuyo desarrollo no progresa según las líneas previstas, para, así, proporcionar el apoyo necesario en un momento en que se pueden superar algunas dificultades y evitar discapacidades permanentes. Los centros preescolares inclusivos de calidad colaboran con otros recursos comunitarios para atender mejor los intereses de todos los niños y niñas pequeños.

Notas

Referencias

1. Boivin, Michel, and Karen L. Bierman, eds., *Promoting School Readiness and Early Learning: Implications of Developmental Research for Practice*, The Guilford Press, Nueva York, 2014.
2. Bernard van Leer Foundation, 'Early Childhood Education: Questions of Quality', *Early Childhood Matters*, no. 110, June 2008.
3. Britto, Pia R., Hirokazu Yoshikawa and Kimberly Boller, Early Childhood Development Programs in Global Contexts: Improving Quality, *Society for Research in Child Development Social Policy Reports*, vol. 25, no. 2, 2011.
4. Sylva, Kathy., et al., *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Final report*, The Institute of Education, Londres, 2004.
5. National Scientific Council on the Developing Child, 'Young children develop in an environment of relationships', Working Paper no. 1, Center on the Developing Child at Harvard University, Massachusetts, 2004.
6. Yoshikawa, Hirokazu, et al., *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education*, Society Research in Child Development and Foundation for Child Development, Nueva York, 2013.
7. Howes, Carollee, and Ellen W. Smith, 'Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care', *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 10, no. 4, 1995, pp. 381-404.
8. Barnett, W. Steven. 'Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications', Policy Brief, no. 2, *Preschool Policy Matters*, National Institute for Early Education Research, Nueva Jersey, March 2003.
9. Bowman, Barbara, M. Suzanne Donovan, and M. Susan Burns, eds., *Eager to learn: Educating our preschooler*, National Academy Press, Washington DC, 2001.
10. Montie, Jeanne E., Zongping Xiang and Lawrence J. Schweinhart, 'Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7', *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, no. 3, 2006, pp. 313-331.
11. Westley, Eva, *Associations between poverty, maternal experience of intimate partner violence, and developmental delay among 12-23 month-old children in Nicaragua*, University of Washington, Washington, 2014.
12. Locke, Ann, Jane Ginsborg and Ian Peers, 'Development and disadvantage: Implications for the early years and beyond', *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 37, no. 1, 2002, pp. 3-15.
13. Nelson, Keith, et al., 'Language delays of impoverished preschool children in relation to early academic and emotion recognition skills', *First Language*, vol. 31, no.2, May 2011, pp. 164-194.
14. Boivin, Michel, and Karen L. Bierman, eds., *Promoting School Readiness and Early Learning: Implications of Developmental Research for Practice*, The Guilford Press, Nueva York, 2014.
15. Mac Naughton, Glenda M., 'Respect for diversity: An international overview', Working Paper 40, *Bernard van Leer Foundation*, La Haya, 2006.
16. Boivin, Michel, and Karen L. Bierman, eds., *Promoting School Readiness and Early Learning: Implications of Developmental Research for Practice*, The Guilford Press, Nueva York, 2014.
17. Ibid.
18. Ibid
19. Ibid.
20. Copple, Carol, and Sue Bredekamp, eds., *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, 3rd ed., National Association for the Education of Young Children, Washington DC, 2009.
21. Montie, Jeanne E., Zongping Xiang and Lawrence J. Schweinhart, 'Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7', *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, no. 3, 2006, pp. 313-331.
22. Hillman, Charles, 'The Relation of Childhood Physical Activity to Brain Health, Cognition, and Scholastic Achievement', *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 79, no. 4, 2014.

23. Zero to Three, *Maternal Depression and Early Childhood Summary*, Children's Defense Fund, Minnesota, 2011.
24. Duarte, Jacqueline, Patricia Parra y Teresita Gallego, 'Análisis de los programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia', *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 9, no. 2 (Separata 2), 2011, pp. 105-143
25. Instituto Nacional de las Mujeres, *Manual género educativo para trabajar con preescolares utilizando teatro de títeres: guía didáctica para las cuidadoras*, INAMU, San José, Costa Rica, 2011.
26. Consejo Nacional de Fomento Educativo, *Modelo para la Participación de Padres de Familia en la Educación Inicial y Básica del Conafe*, CONAFE, México, 2012.
27. Nayar, Usha S., et al., 'Reducing Stigma and Discrimination to Improve Child Health and Survival in Low- and Middle-Income Countries: Promising Approaches and Implications for Future Research', *Journal of Health Communication: International Perspectives*, vol. 19, sup.1, 06 May 2014, pp.142-163.
28. Mac Naughton, Glenda M., 'Respect for diversity: An international overview', Working Paper 40, *Bernard van Leer Foundation*, La Haya, 2006.
29. Papke, Birgit, 'Inclusive early childhood education –reducing barriers', International Conference Salamanca- 15 years on Inclusion - A School For All, Dublín, 12-13 November 2009.
30. Bloch, Judith S., 'Promoting Friendships for Preschool Children with Special Needs', <<https://www.facebook.com/notes/accept-all-challenged-children-educating-people-together/promoting-friendships-for-preschool-children-with-special-needs/348005838577855/>>, accessed 07 December 2017.
31. Norwegian Agency for Development Cooperation Evaluation Department, *Mainstreaming Disability in the New Development Paradigm: Evaluation of Norwegian support to promote the rights of persons with disabilities*, NORAD, Oslo, Norway, 2012.
32. Inclusion International y el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, *Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también*, INICO Universidad de Salamanca, España, 2009.
33. Cople, Carol, and Sue Bredekamp, eds., *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, 3rd ed., National Association for the Education of Young Children, Washington DC, 2009.
34. Meisels, Samuel J., 'Remaking Classroom Assessment with The Work Sampling System', *Young Children*, vol. 48, no. 5, July 1993, pp. 34-40.
35. Bowman, Barbara, M. Suzanne Donovan, and M. Susan Burns, eds., *Eager to learn: Educating our preschooler*, National Academy Press, Washington DC, 2001.
36. National Research Council of the National Academies, *Early Childhood Assessment: What, Why and How*, edited by Catherine E. Snow and Susan B. Van Hemel, The National Academies Press, Washington DC, 2008.
37. Sayago, Zoraida B., y María Auxiliadora Chacón, 'Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta', *Educere*, vol. 10, no. 32, 2006, pp. 55-66.

