



INFORME OFICIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR INCLUSIVA PARA DISCAPACITADOS

Noviembre de 2022

AVISO LEGAL

Las opiniones de los autores expresadas en esta publicación no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) ni del gobierno de los Estados Unidos.

AGRADECIMIENTOS

Este documento ha sido elaborado por Inclusive Development Partners (IDP) con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) de los EE.UU. a través de la Plataforma Global USAID Leading Through Learning (LTLGP). LTLGP es un sistema global de aprendizaje sobre educación para USAID y sus socios con el fin de mejorar el liderazgo intelectual y la calidad de los programas educativos. LTLGP lo aplica el Education Development Center, Inc. (EDC), una de las principales organizaciones de investigación y desarrollo sin ánimo de lucro del mundo. EDC diseña, ejecuta y evalúa programas para mejorar la educación, la salud y las oportunidades económicas en todo el mundo.

Las autoras principales de este documento son Anne Hayes, Eileen Dombrowski y Andrea Shettle.

IDP desea dar las gracias a los equipos de la sede central de USAID que participaron activamente en el diseño de la revisión del panorama, entre ellas Rebeca Martínez y Josh Josa. También agradecemos el apoyo del equipo LTLGP de EDC y quisiéramos expresar nuestro reconocimiento a Maureen Plaisimond, Scott Pulizzi y Jasmina Josic. Por último, queremos agradecer a Catherine Frazier la revisión y edición de este documento.

Foto de portada: Aldea de Binauna, Banke (Nepal). Jharana Kumari Tharu ayuda a su hijo a vestirse para ir a la escuela. Crédito: USAID

ÍNDICE

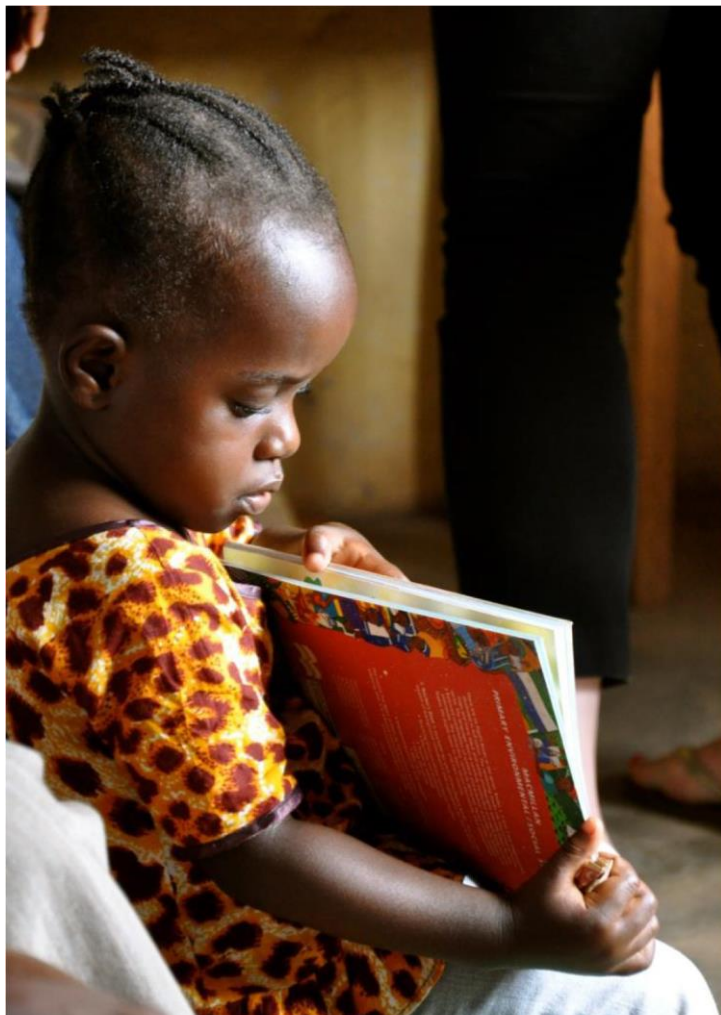
1. RESUMEN EJECUTIVO	1
2. INTRODUCCIÓN	2
2.1. OBJETIVOS, PÚBLICO Y PROCESO	2
2.2. DEFINICIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	3
2.3. LIMITACIONES	4
2.4. ESTRUCTURA	5
3. ANTECEDENTES	5
3.1. IMPORTANCIA DE LA PPE PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES	5
3.2. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA PPE	6
3.3. RESUMEN DE LA REVISIÓN DEL PANORAMA	7
4. PRINCIPIOS DE LA PPE INCLUSIVA DE LA DISCAPACIDAD	10
5. PRÁCTICAS INCLUSIVAS BASADAS EN PRUEBAS	12
5.1. LIDERAZGO	12
5.2. EVALUACIÓN E IDENTIFICACIÓN	14
5.3. MEDIO AMBIENTE	17
5.4. FAMILIAS/CUIDADORES	19
5.5. INSTRUCCIÓN	20
5.6. INTERACCIONES	27
5.7. TRABAJO EN EQUIPO, COLABORACIÓN Y FORMACIÓN	28
5.8. TRANSICIÓN	30
6. RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS	31
7. REFERENCIAS	35
8. GLOSARIO	46

SIGLAS

AAC	Comunicación aumentativa y alternativa
CEC	Consejo de Niños Excepcionales
CRPD	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
DEC	División de la Primera Infancia
DPO	Organización de Personas con Discapacidad
ECD	Desarrollo de la primera infancia
ECE	Educación infantil
EDC	Centro de Desarrollo Educativo
EGST	Herramienta de detección precoz
GLAD	Acción Mundial sobre Discapacidad
ICE	Intervención en la primera infancia
IDA	Alianza Internacional de la Discapacidad
IDP	Socios para el desarrollo inclusivo
INEE	Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
LMIC	Países de ingresos bajos y medios
LTLGP	Plataforma mundial Leading Through Learning
MTSS	Sistema de apoyo de varios niveles
ONG	Organización no gubernamental
ONU	Naciones Unidas
OMS	Organización Mundial de la Salud
PASS	Intervención mediada por los padres para el trastorno del espectro autista en India y Pakistán
PEI	Plan educativo individualizado
PPE	Educación preescolar
RTI	Research Triangle Institute
SEL	Aprendizaje social y emocional
TLM	Material didáctico y de aprendizaje
UDL	Diseño universal para el aprendizaje
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
WASH	Agua, saneamiento e higiene

I. RESUMEN EJECUTIVO

La educación preescolar (PPE) sienta las bases para el posterior aprendizaje académico y las habilidades sociales fundamentales. Las habilidades cognitivas, sociales y físicas que los niños desarrollan antes de entrar en la escuela primaria son fundamentales para su capacidad de dominar el plan de estudios de su grado (Juel, 2006). Reconociendo la importancia de la educación de la primera infancia (ECE), los gobiernos han aumentado considerablemente el acceso a la PPE en las últimas décadas. En 1986, una media del 30% de los niños de todo el mundo se beneficiaban de servicios para la primera infancia, frente a más del 60% de los niños en 2019 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021a). La PPE es especialmente pertinente para los estudiantes con discapacidad, ya que sienta las bases para la inclusión en años posteriores, favorece el desarrollo social y académico y brinda la oportunidad de recibir servicios de intervención temprana. Sin embargo, la literatura y las pruebas anecdóticas muestran



Un niño explora un libro en Liberia. Crédito: Devon McLorg, E3/ED

que la mayoría de los estudiantes con discapacidad no participan actualmente en la PPE. Existen barreras actitudinales, ambientales e institucionales que limitan la participación equitativa de los estudiantes con discapacidad. Como resultado, muchos jóvenes discapacitados pierden la oportunidad de aprender habilidades básicas fundamentales y de recibir servicios esenciales de intervención temprana.

La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) se ha comprometido a “aumentar las iniciativas que tengan en cuenta la discapacidad en todos los niveles educativos, desde la enseñanza preescolar hasta la superior” (USAID, 2022). Este compromiso se amplió en 2022, cuando la administradora de USAID, Samantha Power, se comprometió a promover el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en todos los nuevos programas educativos en la Cumbre Mundial sobre Discapacidad (USAID, 2022).¹ Para que se produzca la inclusión de la discapacidad en el ámbito de la PPE, los donantes y los socios de ejecución deben abordar la cuestión de forma significativa promoviendo políticas y cambiando las

prácticas actuales para garantizar el acceso y la inclusión a todos los niveles. En un estudio de investigación de 2015 sobre las solicitudes de USAID, la sociedad civil subrayó que la inclusión debe ser intencionada y

¹ Si desea más información sobre el UDL, visite el conjunto de herramientas UDL de USAID: <https://www.edu-links.org/events/universal-design-learning-help-all-children-read-disabilities-toolkit-training>.

estar presente en todas las solicitudes de financiación, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación (Hayes et al., 2015). Aunque la PPE que tiene en cuenta la discapacidad² puede realizarse progresivamente,³ es importante utilizar prácticas basadas en pruebas que hayan demostrado apoyar a los estudiantes con discapacidad y proporcionarles las competencias básicas necesarias para los años posteriores de escolarización, y más.

Este informe oficial está dirigido a donantes, profesionales de la educación y gobiernos, y utiliza la base empírica de los países de ingresos altos para mostrar cómo puede llevarse a cabo a escala internacional una programación de EPI que tenga en cuenta la discapacidad, con ejemplos de prácticas prometedoras existentes en países de renta baja y media (LMIC). Estas prácticas prometedoras se obtuvieron a través de un amplio panorama, así como de eventos de ideación globales y regionales con expertos en discapacidad y PPE. El informe oficial también ofrece información general sobre la situación de la PPE inclusiva para discapacitados en todo el mundo y los principios de la PPE inclusiva para discapacitados que deberían aplicarse a todos los programas.

Las prácticas recomendadas se clasifican en las siguientes prácticas básicas basadas en pruebas: liderazgo, evaluación e identificación, entorno, familias/cuidadores, instrucción, interacciones, trabajo en equipo, colaboración y formación, y transición. Estas áreas de intervención fueron establecidas por la División para la Primera Infancia (DEC) del Consejo para Niños Excepcionales (CEC) en 2014 y fueron seleccionadas por expertos técnicos para garantizar que abordan las áreas prioritarias relacionadas con el desarrollo de la primera infancia (ECD) y los estudiantes con discapacidad. Por último, el informe oficial reúne las diversas recomendaciones para las distintas categorías que deberían tener en cuenta los donantes y otras partes interesadas en la educación.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. Objetivos, público y proceso

El objetivo de este documento es proporcionar un resumen de las mejores prácticas basadas en la evidencia en materia de PPE para estudiantes con discapacidad, incluido cómo USAID y otros donantes y profesionales pueden contribuir a promover la PPE inclusiva de la discapacidad en la programación actual y futura. Este informe oficial resume las principales conclusiones de la revisión del panorama de PPE y de los actos internacionales y regionales de ideación, y ofrece prácticas recomendadas y principios rectores para ampliar esta importante labor. Este informe oficial proporciona a USAID y a sus socios una mejor comprensión de cómo se manifiesta la PPE inclusiva de la discapacidad en diversos contextos, incluidos los de crisis y conflicto. El estudio tenía como objetivo comprender las organizaciones que están trabajando en este espacio: qué están haciendo, cuáles son sus metas/objetivos, cómo USAID puede colaborar con estas organizaciones para contribuir a este trabajo en el futuro, y cómo USAID puede traducir/actuar estas ideas con las Misiones y los socios que trabajan sobre el campo.

² Es importante señalar que la Federación Mundial de Sordos define la educación inclusiva para estudiantes sordos como entornos en los que los estudiantes pueden aprender a través de la lengua de señas local y comunicarse directamente con sus compañeros, profesores, administradores y demás personal. Esta diferencia en la educación de los jóvenes sordos debe tenerse en cuenta en todo momento.

³ Un marco de realización progresiva, como el descrito en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), permite cualquier punto de entrada para avanzar hacia la inclusión. La CRPD establece lo siguiente: “Cada Estado debe tomar medidas para realizar progresivamente los derechos económicos, sociales y culturales, utilizando para ello la mayor cantidad de recursos disponibles. Esta obligación, comúnmente denominada realización progresiva, reconoce que a menudo lleva tiempo realizar plenamente muchos de estos derechos, por ejemplo, cuando hay que crear o mejorar los sistemas de seguridad social o de atención sanitaria” (Naciones Unidas, 2007, pág. 19).

En lo posible, se destacan las mejores prácticas de las LMIC; sin embargo, debido a la escasez de información sobre este tema en entornos de bajos recursos, a menudo se incluyeron buenas prácticas de entornos de altos ingresos con recomendaciones de adaptación para entornos de bajos recursos. La información y las sugerencias de este documento pretenden motivar e inspirar a las partes interesadas en la educación para que diseñen, promuevan y apliquen programas de PPE que tengan en cuenta la discapacidad. Sin embargo, no se prevé que todas las acciones sugeridas se aborden simultáneamente en un proyecto o país determinado. En cambio, esta información puede servir como documento de orientación para facilitar la realización progresiva de PPE inclusivas en el futuro.

La audiencia de este informe oficial es principalmente el personal de educación de USAID en la sede y en las Misiones. Estas recomendaciones también pueden aplicarse a otros donantes, profesionales de la educación y gobiernos que trabajen en este sector, así como a los profesionales de la educación que diseñen y apliquen políticas y programas de PPE. El informe oficial no estaba destinado explícitamente a profesores, defensores o familias, ya que estas poblaciones podrían estar mejor atendidas con recursos específicos para cada país.

Para elaborar este informe oficial, el equipo de investigación revisó más de 130 documentos académicos y grises e incorporó las respuestas a encuestas de 80 participantes de 38 LMIC (véase la sección 3.3 para más información sobre los resultados de la revisión del panorama). Los participantes en la encuesta procedían de diversas organizaciones, entre ellas organizaciones mundiales que trabajan en el ámbito del desarrollo internacional, donantes, organizaciones de personas con discapacidad (OPD) y organizaciones locales. Además, el informe oficial incluye los comentarios de cuatro eventos de ideación que se celebraron en julio de 2022: un evento mundial con personal de la sede basado en Estados Unidos que trabaja ampliamente sobre PPE y desarrollo inclusivo de la discapacidad y tres eventos regionales (celebrados en África, Asia y América Latina). Cincuenta y cuatro personas participaron en estos eventos de ideación y compartieron retos, prácticas prometedoras y recomendaciones para futuros programas. Un Consejo Asesor compuesto por 12 miembros (que representan a siete países e incluyen a cinco miembros de organizaciones mundiales que trabajan en el ámbito de PPE y la inclusión de la discapacidad) también apoyó la elaboración del informe oficial.

2.2. Definición de estudiantes con discapacidad

La discapacidad es un concepto social que no se basa en la deficiencia específica de una persona, sino en las barreras actitudinales y ambientales a las que se enfrenta una persona debido a su deficiencia (Banco Mundial, 2021). Dado que la discapacidad es un concepto social, la comprensión de quién tiene una discapacidad puede variar de un país a otro. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad define la discapacidad como un “concepto que evoluciona... [resultante] de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2006). Para este informe oficial, “estudiantes con discapacidad” incluye estudiantes con discapacidades sensoriales, físicas, de comunicación, de atención, de comportamiento, de desarrollo, intelectuales y cognitivas. También es esencial reconocer que muchos niños tienen discapacidades múltiples o concurrentes, como discapacidades sensoriales y físicas o discapacidades del desarrollo y la comunicación. Este informe oficial adopta un enfoque global de la discapacidad e incluye a las personas con necesidades de apoyo de menor a mayor nivel.

Retrasos en el desarrollo

Desde el nacimiento hasta los 7 años, los niños también pueden experimentar retrasos en su desarrollo. Se habla de retraso en el desarrollo cuando un estudiante no alcanza los hitos al mismo tiempo que la mayoría de sus compañeros (Boggs et al., 2019). Aunque todos los niños se desarrollan de forma diferente, los retrasos en el desarrollo suelen indicar un retraso de al menos seis meses en las áreas emocional, cognitiva, de movimiento/motora o de crecimiento físico, o un retraso significativo en la visión o el lenguaje. La intervención realizada a una edad temprana tiene más probabilidades de éxito porque el niño cuenta con apoyo cuando el cerebro en desarrollo es más capaz de cambiar (Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard, 2008). Además, los programas de intervención temprana para estudiantes con discapacidades o retrasos en el desarrollo pueden reducir los servicios y apoyos que estos estudiantes pueden necesitar en cursos superiores (Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard, 2008).

Los niños pueden correr el riesgo de sufrir retrasos del desarrollo por varias razones, como la genética, el retraso en el crecimiento, la mala salud prenatal, las enfermedades infantiles repetidas, los traumatismos y la discapacidad (Yale School of Medicine, 2022). Los niños de los LMIC pueden correr un mayor riesgo de sufrir retrasos en el desarrollo debido a una salud y una nutrición deficientes (Black et al., 2017). Se calcula que 200 millones de niños de los LMIC no alcanzan su potencial cognitivo y de desarrollo debido a la pobreza crónica y otros factores relacionados (Grantham-McGregor et al., 2007). Un estudio realizado en el África subsahariana reveló que el retraso en el crecimiento, la insuficiencia ponderal, la frecuencia y gravedad de las enfermedades infantiles, el hecho de que las madres no asistan a la escuela o no terminen sus estudios y la gravidez (definida como el número de veces que una mujer ha estado embarazada) pueden utilizarse para identificar a los niños con alto riesgo de retraso en el desarrollo (Abubakar et al., 2010).

2.3. Limitaciones

Los investigadores encontraron varias limitaciones a la hora de elaborar este informe oficial. Estas limitaciones incluyen:

- **Los datos sobre PPE que tengan en cuenta la discapacidad son limitados.** Existe una falta general de datos sobre PPE inclusivos para discapacitados. Esta falta de datos se reconoce a menudo en la literatura, afirmando que la escasez de información afecta negativamente a las pruebas para orientar a los responsables políticos y los donantes (Tomlinson et al., 2019).
- **Existe una falta de investigación sobre las mejores prácticas de PPE basadas en la evidencia en los LMIC.** Se han llevado a cabo muy pocas investigaciones relacionadas con los estudiantes con discapacidad en la PPE. Como resultado, las buenas prácticas y la base empírica de los países de renta alta se adaptaron a entornos con menos recursos.
- **La programación que existe a menudo no se evalúa y tiene un alcance limitado.** Aunque los investigadores obtuvieron ejemplos positivos de PPE inclusiva de la discapacidad a partir de la revisión bibliográfica, las encuestas y los eventos de ideación, los programas no compartieron las evaluaciones externas con los investigadores. Por lo tanto, es difícil medir el éxito y la sostenibilidad de estas intervenciones. Del mismo modo, los proyectos existentes suelen ser proyectos piloto de alcance y escala limitados, lo que dificulta la evaluación de la viabilidad de aplicar estas prácticas a escala nacional.

- **Los recursos suelen centrarse en los retos y las barreras, con pocos ejemplos de prácticas prometedoras.** La literatura, las respuestas a las encuestas y los eventos de ideación se concentran en los obstáculos para matricular y proporcionar acceso a los estudiantes con discapacidad en los programas de PPE y no en la falta de servicios o de entornos y pedagogía inclusivos una vez que los niños con discapacidad están en la PPE. Esto limita las prácticas prometedoras que pueden compartirse como parte de este informe oficial.

2.4. Estructura

El informe oficial ofrece una visión general de la importancia de la PPE para los estudiantes con discapacidad y de la situación actual de la PPE inclusiva de la discapacidad en el mundo. A continuación, ofrece principios transversales que deberían aplicarse a todas las políticas y programas de PPE que tengan en cuenta la discapacidad. El documento también adapta prácticas recomendadas de programas de PPE inclusivos de países de ingresos altos; éstas se detallan en la sección 4 del documento, que se centra en las políticas, la detección e identificación, la formación del profesorado, la instrucción, el compromiso familiar y la transición. Por último, el documento ofrece recomendaciones generales a USAID y recomendaciones según las ocho áreas de práctica, que se basan en las prácticas recomendadas por la División para la Primera Infancia del Consejo para Niños Excepcionales.

3. ANTECEDENTES

Comprender la importancia de la PPE para los estudiantes con discapacidad y la situación actual de la PPE inclusiva de la discapacidad proporciona el contexto para las posteriores prácticas recomendadas inclusivas de la discapacidad. En esta sección se ofrece esta visión de conjunto y se destaca la información recopilada a partir de la revisión bibliográfica y la encuesta sobre el paisaje.

3.1. Importancia de la PPE para estudiantes con discapacidades

Todo niño que no posea unas competencias básicas sólidas al entrar en la guardería tiene más probabilidades de obtener malos resultados académicos y sociales en cursos posteriores (Bierman et al., 2008). A la inversa, hacer que un niño asista a una PPE puede beneficiar al futuro del niño y a la situación económica actual de la familia. Los niños que asisten a la escuela preescolar obtienen más ingresos a lo largo de su vida (USAID, 2021a). Además, la escuela preescolar puede mejorar las circunstancias económicas inmediatas de los niños al permitir a los cuidadores buscar empleo (USAID, 2021a). El análisis de Heckman (2011) sobre la PPE mostró que los niños de familias desfavorecidas recibían los beneficios más sustanciales de la PPE, en particular cuando la intervención comenzaba pronto en un programa de alta calidad.

Tanto los estudiantes con discapacidad como los que no la tienen se benefician cuando la educación es integradora. Para los estudiantes con discapacidad, la PPE inclusiva les ayuda a desarrollar sus capacidades básicas y les permite desenvolverse mejor en la sociedad cuando sean adultos. Cuando estos estudiantes participan en la PPE, las discapacidades pueden identificarse antes, lo que conduce a un apoyo más oportuno y al acceso a los recursos necesarios para los niños y sus familias (Bambring et al., 1996; Vargas-Baron et al., 2009). Asimismo, la participación en la PPE puede amplificar los efectos positivos de los programas de intervención temprana, al aprovechar las habilidades aprendidas en el hogar o dentro de los programas de intervención temprana (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019a). Por último, los estudiantes con discapacidad en entornos inclusivos tienen aptitudes académicas más sólidas que los que se encuentran en entornos segregados y tienen más probabilidades de graduarse a tiempo (Abt Associates, 2016).

Aunque son pocos los estudios experimentales aleatorizados que examinan los beneficios de la educación inclusiva para los niños sin discapacidad, algunas investigaciones sugieren que estos experimentan beneficios positivos al aprender junto a sus compañeros con discapacidad (Odom et al., 2012). Por ejemplo, las investigaciones indican que los estudiantes sin discapacidad aprenden a sentirse más cómodos y a ser más conscientes de la diversidad humana, tienen menos prejuicios y son más capaces de desarrollar amistades afectuosas cuando aprenden en un aula inclusiva (Abt Associates, 2016). Además, algunas familias de niños sin discapacidad creen que colocar a sus hijos en un aula inclusiva puede ayudarles a aprender aceptación y empatía (Siller et al., 2021). Mientras tanto, algunas investigaciones también sugieren que a los niños sin discapacidades les va bien desarrollando amistades en entornos inclusivos (Odom et al., 2006). Además, los niños sin discapacidad que aprenden junto a compañeros con discapacidad desarrollan más conocimientos y mejores actitudes positivas hacia la discapacidad (Diamond y Huang, 2006).

3.2. Situación actual de los estudiantes con discapacidad en la PPE

Se calcula que 175 millones de niños menores de 5 años no estaban inscritos en la PPE antes de que comenzara la pandemia de COVID-19 (Light for the World & Open Society Foundation, 2020). Esto no tiene en cuenta el profundo impacto de la pandemia, en particular el cierre de muchas guarderías y centros de educación infantil, en el aprendizaje de la primera infancia. UNICEF calculó que, sólo en 2020, 40 millones de niños de todo el mundo que estaban matriculados en PPE perdieron la oportunidad de acceder a la PPE debido a estos cierres (Gromada, 2020).

Incluso en circunstancias no pandémicas, comprender cuántos estudiantes con discapacidad están matriculados en PPE es un reto debido a los problemas asociados con la recopilación e identificación de datos. Dicho esto, los estudiantes con discapacidad suelen tener menos acceso a los programas de educación y formación de la primera infancia que sus compañeros sin discapacidad. Por ejemplo, solo el 62% de los programas de ECD e intervención en la primera infancia (PPE) intentan siquiera dirigirse a todos los niños, incluidos los pequeños estudiantes con discapacidades (Vargas-Baron et al., 2019). Muchos programas de desarrollo de la primera infancia carecen de capacidad para acoger a todos los jóvenes estudiantes que se inscriben, lo que da lugar a listas de espera (Vargas-Baron et al., 2019).

Aunque cada vez son más los países que amplían el acceso a los PPE, muchos de ellos carecen aún de las políticas necesarias para promover el acceso universal. Por ejemplo, la UNESCO (2021a) ha indicado que sólo 51 de los 184 países encuestados han establecido la obligatoriedad de la PPE. Entre ellos, la mayoría (29 países) sólo establece la obligatoriedad de la PPE durante un año. Trece países hacen obligatoria la PPE durante dos años, y nueve países exigen tres años de asistencia a la PPE (UNESCO, 2021a).

Más allá de los retos que plantean las políticas inadecuadas, contradictorias o mal aplicadas, otros obstáculos a la PPE inclusiva son la financiación insuficiente, la falta de datos nacionales sobre discapacidad infantil y el estigma (Vargas-Baron et al., 2019). Además, muchos países carecen de programas de extensión comunitaria y detección del desarrollo que podrían ayudar a identificar a los niños con discapacidad (Vargas-Baron et al., 2019). Incluso muchos sistemas educativos carecen de materiales didácticos adaptables y de formación del profesorado sobre los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que podrían ayudar a desarrollar materiales didácticos apropiados (UNICEF, 2021). Por último, muchos sistemas siguen enfocando el desarrollo del niño en la primera

infancia y la intervención temprana utilizando un modelo médico en lugar de un modelo social,⁴ lo que significa que los estudiantes con discapacidad son vistos como personas a las que hay que curar o hacer que parezcan “normales” como sus compañeros sin discapacidad.

3.3. Resumen de la revisión del panorama

Antes de elaborar este informe oficial, el equipo de investigación llevó a cabo una revisión exhaustiva del panorama de los programas preescolares inclusivos en los LMIC. Para esta revisión se crearon encuestas que se enviaron a dos grupos: Personal nacional de World Vision y personal de la Alianza Internacional de la Discapacidad (IDA)/Acción Mundial sobre la Discapacidad (GLAD). A continuación, ambos grupos compartieron la encuesta con sus redes más amplias. Cada encuesta constaba de 24 preguntas diseñadas para recabar información sobre las prácticas de PPE que tienen en cuenta la discapacidad, como las prácticas pedagógicas, el diseño curricular, la formación previa al servicio para el personal de preescolar, las prácticas de detección/identificación/remisión, la intervención temprana y el seguimiento y la evaluación. La muestra final de la encuesta incluía 80 participantes de 38 países.

La revisión se centra en cinco preguntas de evaluación, que se desarrollaron en coordinación con USAID basándose en los principales temas que surgieron de la bibliografía:

1. ¿Cómo se está definiendo la PPE para niños con discapacidad, tanto dentro de USAID como a nivel mundial?
2. ¿Qué tipos de evaluaciones (por ejemplo, evaluaciones para identificar a los estudiantes con posibles discapacidades, evaluaciones de los hitos del desarrollo, evaluaciones del aprendizaje, etc.) existen en el nivel preescolar para los estudiantes con discapacidades, si es que existen?
3. ¿Qué modelo o modelos de formación han funcionado mejor para proporcionar a los profesores los recursos y el apoyo que necesitan para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes de preescolar con discapacidad? ¿Qué modelos no funcionaron o no siguieron las normas internacionales establecidas por la CRPD o las comunidades internacionales de discapacitados?
4. ¿Qué modelos pedagógicos funcionaron mejor para mejorar la enseñanza en el aula y los resultados de la prealfabetización entre los estudiantes de preescolar con discapacidades?
5. ¿Qué dificultades o barreras impiden que los estudiantes de preescolar con discapacidades accedan a la PPE o que los modelos de PPE sean plenamente integradores?

A continuación se exponen las conclusiones de cada una de estas preguntas de evaluación.

1. *¿Cómo se está definiendo la PPE para niños con discapacidad, tanto dentro de USAID como a nivel mundial?* No hay mucha bibliografía relacionada con las definiciones específicas de cada país de la PPE inclusiva de la discapacidad. Se preguntó a los participantes en la encuesta cómo se definía la PPE para estudiantes con discapacidad en su país, y muchos compartieron lo que estaba ocurriendo como respuesta. En consecuencia, no existía una definición coherente de PPE inclusiva para estudiantes con discapacidad en todos los países, o a veces dentro de un mismo país. Los participantes también compartieron que la duración y el tipo de PPE para los estudiantes con discapacidad dependen del tipo de discapacidad y del nivel de apoyo necesario.

⁴ El modelo médico de la discapacidad la considera un problema que hay que “arreglar”, mientras que el modelo social de la discapacidad se centra en identificar y eliminar las barreras actitudinales, ambientales e institucionales que impiden la inclusión de las personas con discapacidad.

- 2a. *¿Qué tipos de evaluaciones para identificar a los estudiantes con posibles discapacidades existen en el nivel preescolar para los estudiantes con discapacidades, si es que existen?* Según los participantes en la encuesta, el cribado auditivo y visual no se realiza de forma sistemática ni universal en las aulas de preescolar de los LMIC. Además, muchos de los encuestados señalaron que en su país existían servicios de remisión, pero que el país no disponía de los recursos necesarios para prestar ayuda a todos los que la necesitaban.
- 2b. *¿Qué tipos de evaluaciones de los hitos del desarrollo y de aprendizaje existen en el nivel preescolar para los estudiantes con discapacidad, si es que existen?* En parte debido a la financiación de los donantes, la evaluación de los hitos del desarrollo, incluidos los relacionados con el aprendizaje dentro de la PPE, se ha hecho más común. Sin embargo, esto se aplica principalmente a nivel nacional para encuestas de población u otras investigaciones, más que con fines formativos en las aulas.
3. *¿Qué modelo o modelos de formación han funcionado mejor para proporcionar a los profesores los recursos y el apoyo que necesitan para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes de preescolar con discapacidad? ¿Qué modelos no funcionaron o no siguieron las normas internacionales establecidas por la CRPD o las comunidades internacionales de discapacitados?* Gran parte de la bibliografía en torno a la educación inclusiva se centra en las actitudes y perspectivas de los profesores, y muchos de ellos afirman no sentirse preparados para enseñar a niños con discapacidad (Ojok y Wormnss, 2013; Oswald y Swart, 2011; Elder, 2015). Las investigaciones citan la falta de formación como la razón común de esta falta de autoeficacia (Fyssa et al., 2014; Hu, 2020). Esto era especialmente cierto en el caso de los profesores de estudiantes sordos o ciegos, ya que estos profesores temían que, al no conocer la lengua de señas local o el braille, les resultaría difícil atender a estos niños (Cosmas, 2021). En la bibliografía hay menos datos sobre qué modelo de formación o plan de estudios funciona mejor, sobre todo para los profesores de estudiantes preescolares con discapacidad. Los participantes en la encuesta informaron de que aproximadamente la mitad de los profesores de su país recibieron formación en el servicio y/o previa al servicio sobre PPE integradora de la discapacidad. Sin embargo, los participantes no tenían clara la escala a la que esto ocurría (por ejemplo, proyectos que tienen lugar a escala nacional frente a sólo para un programa concreto). También señalaron que la mayor parte de la formación continua la impartían donantes internacionales u organizaciones no gubernamentales (ONG) y no el gobierno.
4. *¿Qué modelos pedagógicos funcionaron mejor para mejorar la enseñanza en el aula y los resultados de la prealfabetización entre los estudiantes de preescolar con discapacidades?* Lo ideal sería que los sistemas de PPE siguieran el marco de Buysse y Peisner-Feinberg (2013) sobre el ECD. Este marco crea un sistema de apoyo de varios niveles (MTSS) y proporciona distintos niveles de intervención en función de las necesidades. Adaptado del marco de Buysse y Peisner-Feinberg, los niveles incluyen la promoción (Nivel 1), la intervención (Nivel 2) y la individualización (Nivel 3) (para más información, véase el apartado 5.5). La revisión del panorama encontró pasos iniciales prometedores hacia la creación de los niveles 1 y 2 de este sistema. En el nivel 1, más de la mitad de los participantes en la encuesta afirmaron utilizar los principios del UDL, incluida la incorporación de diferentes estilos de aprendizaje. Además, el 64% afirmó utilizar estrategias de enseñanza basadas en el juego. En el nivel 2, el 42% de los participantes en la encuesta afirmaron utilizar la enseñanza en grupos reducidos, aunque no parece que se esté utilizando actualmente para proporcionar apoyo específico a los estudiantes con discapacidades. En el nivel 3, el 49% de los participantes en la encuesta declararon haber utilizado asientos preferentes. Sin embargo, no se informó del uso de intervenciones específicas para estudiantes con discapacidad.

5. ¿Qué dificultades o barreras impiden que los estudiantes de preescolar con discapacidades accedan a la PPE y/o que los modelos de PPE sean plenamente integradores? En la bibliografía se identifican muchas barreras a la educación inclusiva para discapacitados, como la pobreza, la estigmatización, la seguridad, las aulas o escuelas físicamente inaccesibles y la falta de acceso al aula de educación general. La bibliografía también ha revelado que la pandemia del COVID-19 ha surgido como una barrera reciente, ya que el tiempo adicional fuera de la escuela ha hecho que los estudiantes con discapacidades no se matriculen o se retrasen aún más. Los obstáculos más comunes identificados por los participantes figuran en la Tabla I.

TABLA I. OBSTÁCULOS A LA INCLUSIÓN IDENTIFICADOS POR LOS PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA

BARRERAS A LA INCLUSIÓN	N	%
Acceso físico	63	84
Costo	62	83
Estigma familiar	62	83
Número de estudiantes por maestro	61	81
Preparación del profesorado	60	80
Acceso al material	60	80
Falta de Braille o lenguaje de señas	57	76
Estigma entre profesores y compañeros	52	69
Lengua de enseñanza (incluida la lengua de señas) ⁵	52	69
Cuestiones de seguridad	47	63
Transporte	46	62
Educación no valorada por las familias	42	56

Aunque todavía queda mucho por hacer para garantizar que la PPE incluya a los estudiantes con discapacidad, la revisión del panorama descubrió muchas prácticas prometedoras a nivel nacional, varias de las cuales se han incluido a lo largo de este informe oficial. Aun así, se puede seguir trabajando para garantizar que existan apoyos educativos más permanentes y completos para los estudiantes de preescolar con discapacidades y sus familias, y que se proporcione más formación a los profesores de las aulas de preescolar.

⁵ “Lengua de instrucción” significa una lengua de instrucción distinta de la que el niño utiliza y comprende.

4. PRINCIPIOS DE LA PPE INCLUSIVA DE LA DISCAPACIDAD

USAID enumera la equidad y la inclusión como uno de sus seis principios de programación educativa (USAID, 2020). Este informe oficial amplía el principio de equidad e inclusión y proporciona principios adicionales que deben tenerse en cuenta a la hora de aplicar toda la programación de la PPE. Estos principios se debatieron y acordaron durante los eventos de ideación globales y regionales y deben aplicarse a nivel regional, escolar y de aula. Además, estos principios también deben aplicarse en todos los niveles de intervención. Los principios son:

- **Valorar el derecho a la educación de todos los niños, independientemente del tipo de discapacidad o del nivel de necesidades de apoyo.** La PPE debe estar al alcance de todos los niños, ya que todos ellos se benefician de las habilidades lingüísticas, de alfabetización, matemáticas y sociales tempranas. El panorama de la PPE reveló que actualmente no está disponible para la mayoría de los estudiantes con discapacidad. Cuando se dispone de ella, las políticas suelen estipular que la inscripción en la PPE es sólo para estudiantes con discapacidades percibidas como “leves o moderadas”. Más de 30 años de investigación en entornos de altos ingresos han demostrado que los programas de PPE inclusivos para discapacitados benefician tanto a los estudiantes con discapacidad como a sus compañeros sin discapacidad (Barton y Smith, 2015). Los estudiantes con discapacidades obtienen mejoras significativas en la aceptación de sus compañeros, amigos y desarrollo cognitivo cuando se educan en entornos de PPE inclusivos (Odom et al., 2011).
- **Garantizar la seguridad, la dignidad y el respeto.** Todos los niños deben ser educados en un entorno seguro donde se les respete y trate con dignidad. Los estudiantes con discapacidad tienen más probabilidades que sus compañeros sin discapacidad de sufrir abusos y abandono. La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que los estudiantes con discapacidad, en general, tienen 4.3 veces más probabilidades de sufrir algún tipo de abuso, 3.7 veces más probabilidades de sufrir abuso físico, 4.3 veces más probabilidades de sufrir abuso emocional y 4.6 veces más probabilidades de sufrir abuso sexual (Jones et al., 2012). Además, los estudiantes con discapacidad a menudo experimentan negligencia en la escuela y en el hogar, lo que conduce a lesiones, baja autoestima y aumento de comportamientos nocivos (Fudge Shormans y Sobsey, 2017). Es primordial que las políticas y los programas de PPE garanticen que los estudiantes con discapacidad tengan dignidad y reciban respeto en los entornos preescolares formales e informales.
- **Promover la igualdad de género y la inclusión social.** A menudo, más de un factor de marginación puede impedir el acceso a la PPE. Además de la discapacidad, factores como el sexo, la etnia, la raza, el idioma, la situación socioeconómica y la ubicación geográfica pueden constituir barreras para la educación. Por ejemplo, el Gobierno de Nepal ha recopilado datos desglosados por discapacidad, sexo y ubicación geográfica. Estos datos muestran que las niñas con discapacidad de las zonas rurales tienen un acceso significativamente menor a la educación básica en comparación con las niñas con discapacidad de las zonas urbanas (UNICEF, 2021). Sin embargo, el Informe de Seguimiento Mundial de la UNESCO (2020) sugiere que las partes interesadas en la educación no deben considerar la diversidad como un problema, sino como una oportunidad para que los sistemas educativos respondan a las necesidades de todos los estudiantes. La orientación de UNICEF (2014) es que los buenos programas preescolares respeten todas las formas de diversidad. También es esencial tener en cuenta la cultura, la

situación económica y el idioma de la familia y cómo las creencias y los estigmas pueden influir en la implicación y la aceptación por parte de la comunidad de un niño con discapacidad (Hanson y Espinosa, 2017). En los casos en que la estigmatización pueda impedir que las partes interesadas acepten y apoyen a los niños con discapacidad, puede ser beneficioso contar con apoyo y educación adicionales. Por ejemplo, cuando existen estas creencias negativas sobre la capacidad de los niños discapacitados, pueden ser útiles actividades adicionales de sensibilización para la comunidad, así como formación sobre género e inclusión social para todos los profesores y el personal de PPE.

- **Utilizar un enfoque basado en los puntos fuertes para las intervenciones y el apoyo.** Un enfoque basado en los puntos fuertes se centra en los puntos fuertes y las capacidades de los niños, en lugar de centrarse en los problemas o las preocupaciones. Este enfoque es vital para todos los niños, pero en particular para los niños con discapacidad, ya que los profesionales de la educación a menudo hacen hincapié en los déficits y limitaciones de un estudiante en lugar de en sus capacidades e intereses (Elder et al., 2018; Thomas et al., 2001). Una práctica basada en los puntos fuertes incluye observar al niño de forma holística en lugar de centrarse en diagnósticos y etiquetas. Los enfoques basados en el déficit pueden reforzar el estigma y tener un impacto negativo en las asociaciones entre la escuela y la familia (Connor et al., 2008; Keyes y Owens-Johnson, 2003). Por el contrario, los estudiantes que participaron en programas de PPE basados en puntos fuertes en lugar de en programas basados en necesidades o déficits mostraron comportamientos más positivos, un mayor compromiso y un mejor aprendizaje (Raab et al., 2009). Por lo tanto, toda la programación de PPE debe centrarse en programas centrados en el niño que refuercen su fortaleza y capacidad. A nivel sistémico, las partes interesadas en la educación deben recibir formación sobre el enfoque basado en los puntos fuertes, cualquier orientación del plan educativo individualizado (PEI) debe promover las capacidades y los puntos fuertes, y los materiales y recursos deben utilizar un lenguaje empoderador y basado en los puntos fuertes al referirse a las personas con discapacidad.
- **Adoptar un enfoque integrado.** Es crucial crear programas de PPE con un enfoque holístico y multisectorial. Esto incluye reconocer que las necesidades de cada estudiante van más allá de la educación y pueden incluir la salud, la nutrición y el bienestar general (UNESCO, 2020). Los programas de preescolar deben contar con planes para atender las necesidades de los estudiantes que van más allá de sus necesidades educativas. Los programas de cribado también deben trabajar de forma intersectorial, en colaboración con el Ministerio de Sanidad y el sistema médico de la comunidad (cuando proceda). Este enfoque multisectorial debe aplicarse también a nivel político y es especialmente importante en los países en los que el Ministerio de Educación no supervisa la PPE (UNESCO, 2020).
- **Implicar a los OPD en todos los aspectos de la PPE inclusiva.** La programación de la PPE también debería contar con la participación de las OPD como asesoras para la programación, lo que también constituye un elemento central de la CRPD. El Artículo 4 sobre Principios Generales de la CRPD exige que las OPD⁶ y los representantes de las personas con discapacidad formen parte activa e integral de todas las políticas y programas relacionados con la discapacidad (Naciones Unidas, 2006). Involucrar a las OPD en la PPE puede reportar varios

⁶ Las OPD se definen como organizaciones en las que las personas con discapacidad ejercen el liderazgo y constituyen la mayoría (51% o más) del personal, la junta directiva y los voluntarios.

beneficios: poner en contacto a las familias con los recursos de la comunidad; educar a los sistemas escolares, las familias y los cuidadores sobre los derechos educativos de los estudiantes con discapacidad; ayudar a los representantes de las OPD a actuar como mentores de los niños más pequeños con discapacidad; y poner en contacto a las familias con otras familias de estudiantes con discapacidad que puedan proporcionar apoyo y orientación adicionales.

5. PRÁCTICAS INCLUSIVAS BASADAS EN PRUEBAS

La inclusión en el nivel preescolar requiere un planteamiento polifacético. La División para la Primera Infancia del Consejo para Niños Excepcionales (2014) elaboró una serie de prácticas recomendadas para la EPI inclusiva en Estados Unidos. Estas recomendaciones se elaboraron mediante un amplio proceso de consulta y se basan en prácticas contrastadas. Aunque se desarrollaron en un país de ingresos altos, se aplican a todos los programas de PPE y, por tanto, se seleccionaron como marco para presentar las mejores prácticas recomendadas. Estas prácticas básicas basadas en la evidencia para la PPE inclusiva incluyen:

- Liderazgo
- Evaluación e identificación
- Medio ambiente
- Familias/cuidadores
- Instrucción
- Interacciones
- Trabajo en equipo/colaboración
- Transición

Estas recomendaciones sirven de marco para los diversos aspectos de la programación internacional de la PPE. La siguiente sección proporciona más información sobre estas prácticas recomendadas y cómo podrían aplicarse a un contexto de LMIC.

5.1. Liderazgo

Para que la inclusión se manifieste en años posteriores, los programas de educación infantil deben sentar las bases de la inclusión garantizando que los estudiantes con discapacidad puedan participar equitativamente en los programas y servicios de PPE. Para apoyar esto, las políticas deben abordar la necesidad de que la PPE incluya una legislación contra la discriminación y políticas orientadas a la diversidad (UNESCO, 2021a). Las entidades gubernamentales y los responsables políticos son fundamentales para desarrollar políticas y programas que proporcionen y amplíen la PPE. Estos grupos clave de individuos deben ser educados sobre la discapacidad y deben apoyar que todas las PPE incluyan a los niños con discapacidad. Estas personas pueden marcar la pauta de la inclusión y garantizar que las decisiones se tomen en colaboración con las OPD, los profesionales y las familias/cuidadores. Los programas de PPE deben implicar a este grupo crítico y desarrollar su capacidad según sea necesario.

Aunque 185 países han ratificado la CRPD⁷ (Naciones Unidas, 2022) con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que abordan la necesidad de una PPE inclusiva, muchos países aún no han adoptado políticas que exijan una PPE inclusiva. Una encuesta de UNICEF de 2019 sobre la PPE y la ICE inclusivas encontró que solo un tercio estimado de los países de Asia Meridional, América del Norte, Europa, Asia Central, América Latina y el Caribe tienen regulaciones sobre PPE inclusivas para personas con discapacidad, y los países de África Subsahariana, Asia Oriental y el Pacífico tienen aún menos legislación relacionada (UNICEF, 2019b).

Un examen más detallado de las políticas inclusivas y/o de PPE y de su aplicación dibuja un panorama más complejo. UNICEF (2021), por ejemplo, descubrió que la mayoría de los países del sur de Asia tienen leyes que protegen los derechos de los niños con discapacidad a aprender en escuelas de educación general. A pesar de estas leyes, muchos estudiantes con discapacidad están segregados de sus compañeros sin discapacidad o se encuentran en aulas ordinarias sin ninguna disposición para que el aprendizaje sea accesible (UNICEF, 2021). UNICEF (2021) también informó que algunos países tienen políticas que se contradicen directamente entre sí, ya que algunos promueven la educación inclusiva y otros, en el mismo país, respaldan sistemas segregados. UNICEF (2021) señaló además que los programas dirigidos a las poblaciones marginadas a menudo adoptan un enfoque aislado, lo que significa que un programa puede centrarse en las niñas y otro en los estudiantes con discapacidad. El enfoque de compartimentación de las comunidades que sufren marginación puede fracasar a la hora de abordar algunas barreras intersectoriales que excluyen de la educación a las niñas con discapacidad (UNICEF, 2021).

Varios documentos de investigación y orientación ofrecen sugerencias sobre diferentes elementos que deberían formar parte de las políticas de PPE inclusivas. Entre ellas figuran:

- **Garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes con discapacidad.** Las políticas deben establecer explícitamente el derecho de todos los estudiantes, independientemente del tipo de discapacidad o del nivel de apoyo necesario, a asistir a la PPE en igualdad de condiciones. Estas políticas deben ir acompañadas de presupuestos específicos para su aplicación a largo plazo (Light for the World & Open Society Foundation, 2020).
- **Abordar las otras siete prácticas recomendadas.** Las políticas deben abordar la evaluación, el entorno, las familias/cuidadores, la instrucción, las interacciones, el trabajo en equipo/colaboración/formación y la transición.
- **Promover la colaboración con otros ministerios.** Las políticas de PPE inclusivas deben desarrollarse en colaboración con los Ministerios de Salud, Protección Social, Finanzas y otros, según sea necesario (UNESCO, 2021b).
- **Integrar la recogida de datos.** Las políticas deben promover la captación de información sobre otros factores de marginación (género, etnia, idioma, etc.) de los estudiantes con discapacidad en los entornos de PPE para apoyar futuras decisiones políticas y presupuestarias (UNICEF, 2021).
- **Abordar cómo continuará la PPE inclusiva en tiempos de catástrofes naturales, crisis o pandemias.** Las crisis y los conflictos exacerban los factores que conducen a la exclusión de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos (Fondo, 2020).

⁷ Esto es a partir de mayo de 2022.

La perturbación de los sistemas educativos no sólo afecta negativamente a los estudiantes con discapacidad, sino que también supone un mayor estrés para las familias y los cuidadores o estudiantes con discapacidad (Neece et al., 2020).

Además de los responsables políticos, los supervisores regionales y de distrito, los administradores y los directores de escuela se benefician de la educación y la sensibilización sobre la importancia de la PPE inclusiva. El liderazgo de apoyo a todos los niveles puede ser transformador para que los estudiantes con discapacidad accedan y realicen la transición a una programación inclusiva de calidad (Frankel et al., 2017).

5.2. Evaluación e identificación

La evaluación tiene lugar en cualquier momento en que los profesores o el personal escolar recopilan información para tomar decisiones educativas fundamentadas (DEC, 2014). Los programas de PPE deben incluir un elemento de evaluación para supervisar el progreso de los estudiantes y proporcionarles una instrucción más intensiva cuando sea necesario. Como parte de la evaluación, los profesionales deben trabajar en equipo con las familias y los cuidadores para comprender los puntos fuertes, las preferencias, los intereses y las adaptaciones de los niños (Hayes et al., 2018).

Los dos tipos de cribado más comunes en los programas de preescolar son el cribado del desarrollo y el cribado e identificación de discapacidades específicas (como la audición y la visión). Para ambos tipos de cribado, es importante tener un plan claro de lo que ocurrirá antes, durante y después del cribado. También es esencial determinar el objetivo del cribado antes de aplicarlo, lo que se describe con más detalle a continuación.

Exámenes para incluir, no excluir

Independientemente del tipo de cribado que se realice, es importante identificar el objetivo del cribado y establecer un plan para lo que ocurrirá después del mismo. Tras el cribado de hitos, el plan debe incluir la comunicación a los cuidadores de los resultados y las actividades que pueden realizar para ayudar a sus hijos en casa. En función de los resultados, los profesores también deben planificar la frecuencia con la que desean aplicar el cribado y el apoyo que prestarán a los estudiantes en el aula.

Tras la detección de la discapacidad, los estudiantes deben ser remitidos a profesionales de la salud para obtener un diagnóstico oficial y, a partir de ahí, recibir los servicios necesarios. Por lo tanto, antes de iniciar el cribado, los profesionales de la educación deben hacer un mapa de derivaciones. Además, los profesores deben recibir formación antes de que empiece el cribado para que puedan adaptarse mejor a las necesidades de estos estudiantes en el aula. Si no es posible realizar el mapeo o la formación antes de que comience el cribado, es posible que los programas deban reconsiderarlo (OMS y UNICEF, 2012). Los profesionales también deben garantizar que el cribado sea un proceso ético. Como parte de este proceso, los profesionales deben garantizar que la selección se hará para incluir a los estudiantes en lugar de excluirlos. Además, la evaluación debe servir para garantizar que los estudiantes reciben todas las adaptaciones y apoyos necesarios para tener éxito en el aula. No debe utilizarse como herramienta principal para determinar la colocación de un estudiante (Hayes et al., 2018). (Véase el cuadro de texto “Importancia de un entorno rico en lengua de señas”).

5.2.1. Exámenes del desarrollo

El cribado del desarrollo es una evaluación que examina los hitos del desarrollo en diferentes categorías (por ejemplo, socioemocional, comunicación, motricidad gruesa) y si un niño puede alcanzar estos hitos. Los cribados se realizan de forma continua, y cualquier retraso observado da lugar a un examen diagnóstico más exhaustivo (Moodie et al., 2014). Los profesionales deben seleccionar una herramienta basada en la investigación que sea adecuada para el contexto y proporcione resultados precisos. La herramienta elegida debe ser:

- **Adaptado al contexto local.** Es fundamental garantizar que las herramientas se adapten al contexto local, ya que el calendario de los hitos del desarrollo puede variar de una cultura a otra (Moodie et al., 2014).
- **Adecuado al contexto.** Además de asegurarse de que la herramienta se ha adaptado al contexto local, también puede ser necesario adaptarla al contexto específico. Por ejemplo, algunas evaluaciones de hitos del desarrollo dirigidas al niño requieren mucho trabajo y mucho material. Si estas herramientas se van a utilizar de forma continuada en un centro escolar con un gran número de estudiantes por clase, los profesionales pueden considerar la posibilidad de utilizar una herramienta modificada o diferente que lleve menos tiempo y requiera menos materiales.

Prácticas prometedoras en el cribado del desarrollo

A continuación se exponen las prácticas prometedoras en el cribado del desarrollo que los investigadores encontraron a través de la revisión del panorama:

- **Malawi:** Investigadores de Estados Unidos desarrollaron la Herramienta de Evaluación del Desarrollo de Malawi, una evaluación dirigida a los niños de 0 a 6 años. Actualmente se utiliza sobre todo en estudios de investigación y evaluaciones de impacto; Sightsavers lo utilizó para medir el impacto de sus programas de desarrollo de la primera infancia en Malawi.
- **Myanmar:** Muchos programas de educación infantil miden los hitos del desarrollo de los niños. El profesor registra trimestralmente estos hitos de cada niño. A continuación, los profesores trabajan con los niños en las áreas que necesitan mejorar, comparten las evaluaciones de los niños con los padres y ofrecen sugerencias sobre actividades para trabajar en casa.
- **Zambia:** Con el instrumento de detección precoz (EGST), la detección se realiza en el centro escolar cuando el niño se matricula por primera vez. Las personas con presuntas discapacidades son remitidas a centros de evaluación para que se les realicen más pruebas.

5.2.2. Pruebas de detección de discapacidades específicas

Este tipo de pruebas, como las de audición y visión, se centran en discapacidades concretas. Estos exámenes pueden ser útiles para identificar a los niños con posibles discapacidades y remitirlos a los profesionales de la salud para un diagnóstico más exhaustivo. Los programas deben seleccionar una herramienta basada en la investigación que proporcione resultados precisos. La herramienta elegida debe ser:

- **Utilizada de la forma prevista.** Los facultativos deberían reconsiderar el uso de una herramienta de censo para obtener resultados de cribado individuales, ya que esto puede dar lugar a datos inexactos.

- **Validada.** Cualquier herramienta utilizada debe haber sido validada para el contexto local, el grupo de edad o el tipo de discapacidad que se evalúa (Vargas-Baron et al., 2019).

Varios documentos de investigación y orientación ofrecen sugerencias sobre los distintos elementos que deben formar parte de un programa de detección e identificación. Entre ellas figuran:

- **Obtención del consentimiento/rechazo del cuidador.** Es fundamental informar a las familias o cuidadores sobre un cribado escolar programado y sobre su derecho a rechazar el cribado para sus hijos. Si el cribado es universal, no es necesario que los cuidadores den su consentimiento, pero deben ser plenamente informados por escrito, verbalmente en persona o por otros medios (texto, boletín, etc.) y se les debe dar la oportunidad de optar por no participar en el cribado.
- **Respetar la confidencialidad.** Para cualquier evaluación de discapacidad, la evaluación debe realizarse en un entorno individual (por ejemplo, no en grupo) y en un lugar tranquilo. Los datos recogidos en estos controles deben conservarse en un lugar seguro.
- **Utilizar los resultados para proporcionar adaptaciones y apoyo.** Los resultados de la evaluación de los hitos del desarrollo o de la discapacidad deben utilizarse para proporcionar adaptaciones y apoyo. Si un profesor utiliza la instrucción en pequeños grupos para proporcionar apoyo adicional a los estudiantes con dificultades, ésta podría ser una excelente oportunidad para proporcionar apoyo adicional a los niños que se ha identificado que tienen dificultades en áreas específicas del desarrollo. En el caso de los exámenes auditivos y visuales, los niños deben estar vinculados con las derivaciones trazadas por los profesionales, que deben incluir el aprendizaje de la lengua de señas local, la enseñanza del braille, la comunicación aumentativa y alternativa (CAA), etc., antes de realizar el examen. Para ambos tipos de cribado, los resultados y los pasos/acciones siguientes recomendados (por ejemplo, actividades que las familias pueden realizar en casa) deben compartirse con los cuidadores.

Dentro de la revisión del panorama, los investigadores encontraron varias prácticas prometedoras en materia de evaluación, que se describen en el siguiente cuadro de texto. Sin embargo, éstas no son todavía prácticas habituales en la mayoría de las aulas de preescolar.

Prácticas prometedoras de detección e identificación

A continuación se exponen las prácticas prometedoras en el cribado que los investigadores encontraron a través de la revisión del panorama:

- **Armenia:** El gobierno ofrece servicios de derivación gratuitos dos veces al año en los centros estatales de las zonas urbanas.
- **India:** Sara Shiksha Abihyaan (un programa de educación básica financiado por el gobierno) realiza campamentos de detección para identificar a niños con posibles discapacidades, incluidas las auditivas y visuales.
- **Estados Unidos:** La tabla optométrica más utilizada en Estados Unidos con niños en edad preescolar es la tabla de Lea. Se recomienda este gráfico porque utiliza formas en lugar de letras, lo que permite a los estudiantes completar la evaluación aunque aún no conozcan todas las letras.

5.3. Medio ambiente

Los entornos de la PPE deben ser accesibles, adaptados a los niños y seguros para garantizar la plena participación de los estudiantes en las experiencias de aprendizaje. Esto incluye sistemas accesibles de agua, saneamiento e higiene (WASH). Las escuelas también deben seguir las mejores prácticas relacionadas con el agua, el saneamiento y la higiene, que exigen que las instalaciones tengan un tamaño adecuado para los niños pequeños y otras funciones necesarias para reducir la incidencia de la violencia de género (por ejemplo, baños bien iluminados cerca del edificio principal de la escuela) (UNESCO, 2020). Las escuelas también deben tener rampas, puertas anchas y espacio suficiente para moverse libremente con obstáculos limitados, especialmente para quienes utilizan sillas de ruedas o tienen problemas de visión (UNESCO, 2020). Puede ser necesario reorganizar los pupitres y el mobiliario para permitir el paso de sillas de ruedas o caminos sin obstáculos para los estudiantes ciegos o con baja visión (Franke et al., 2017). Para facilitar el aprendizaje también son necesarias disposiciones ambientales planificadas. Por ejemplo, los profesores pueden colocar y organizar estratégicamente los materiales por toda el aula para crear oportunidades para que los estudiantes se comuniquen y aprendan habilidades comunicativas; esto podría significar presentar los materiales deseados donde el estudiante pueda verlos pero no alcanzarlos para que los pida (Denton, 2020).

Las escuelas deben pensar en la accesibilidad más allá de la infraestructura física, proporcionando también dispositivos de asistencia, materiales de enseñanza y aprendizaje inclusivos y entornos adaptados a los niños. El acceso a dispositivos de ayuda puede aumentar la participación en clase de los niños con discapacidad. Sin embargo, incluso con la presencia de dispositivos de ayuda, los profesores deben seguir controlando a los estudiantes para asegurarse de que aprenden e interactúan de forma equitativa con sus compañeros. (UNESCO, 2020). Los dispositivos educativos de apoyo pueden incluir letra grande, lupas, dispositivos de AAC, pizarras, calculadoras o teclados grandes, sistemas de frecuencia modulada (FM) para amplificar las instrucciones del profesor, Braille, etc.

Los materiales a los que pueden acceder los jóvenes estudiantes en su PEE pueden afectar significativamente a su éxito educativo. Los TLM deben ser pertinentes para las necesidades de desarrollo y los antecedentes de los estudiantes (Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia [INEE], 2010). Esto significa utilizar contenidos adecuados a la edad de los estudiantes más jóvenes, basarse en sus conocimientos previos o experiencias personales e, idealmente, enseñar en una lengua que los estudiantes utilicen y comprendan. Para maximizar la enseñanza utilizando un marco de UDL para estudiantes con y sin discapacidad, los TLM deben seleccionarse y presentarse en múltiples formatos (Rose et al., 2014). En cuanto a la selección, podría incluir libros de cuentos de bajo costo, adaptaciones de audio o video de contenidos educativos y el uso de objetos concretos y manipulativos. Siempre que sea posible, también debe haber juguetes, rompecabezas y juegos a disposición de los niños en un entorno de PPE (Frankel et al., 2017). Deben estar disponibles en diferentes formas, formatos y tamaños para que puedan utilizarlos estudiantes con distintos tipos de discapacidad.

En cuanto a la presentación, puede consistir en que los estudiantes lean un libro ilustrado en parejas o en pequeños grupos, recorran el aula para identificar imágenes colgadas en las paredes o practiquen la identificación de formas utilizando plantas y objetos locales. Se trata de un elemento fundamental de UDL, que se describe con más detalle en la sección 5.5.1. La clave está en diversificar las opciones para que los jóvenes estudiantes interactúen con nuevos contenidos. Por último, los TLM deben ser representativos e incluir a poblaciones diversas y marginadas (Research Triangle Institute [RTI] International, 2015). Por ejemplo, la mitad de los personajes de cuentos y dibujos deben ser mujeres, y al menos el 15% deben tener discapacidades. Esto ayuda a promover la equidad y la representación mediante el modelado de diversas perspectivas y experiencias vividas.

El cambio a la enseñanza a distancia debido a la pandemia de COVID-19 y otras interrupciones escolares han marginado aún más a los estudiantes con discapacidad. Cuando la educación se imparte a distancia o de forma mixta, la inclusión es esencial para llegar a las personas en situación de vulnerabilidad (UNESCO, 2021b). Las estrategias del UDL también pueden ayudar a los estudiantes jóvenes con y sin discapacidad a aprender a distancia. Por ejemplo, la programación televisiva puede incorporar elementos de accesibilidad como el lenguaje de señas, y los programas de radio pueden utilizar canciones y dramatizaciones para representar conceptos clave. También se puede animar a las familias a que utilicen objetos domésticos para que los niños practiquen el recuento, la identificación de colores o el reconocimiento de formas (Banco Mundial, 2020). Además, cuando un programa elabora materiales para llevar a casa, como libros de cuentos o paquetes de deberes, debe considerar la posibilidad de incluir características de accesibilidad, como un tamaño de letra grande o adaptaciones en Braille.

Importancia de un entorno rico en lengua de señas

Los niños que pierden la oportunidad de aprender un idioma -ya sea hablado o de señas- durante sus primeros cinco años de vida corren el riesgo de no aprender ningún idioma (Hanel-Faulhaber, 2017; Laurent Clerc National Deaf Education Center, 2017; Napoli et al., 2015). Incluso un retraso en el aprendizaje de la primera lengua del niño desde el nacimiento hasta la edad de 1 año puede obstaculizar permanentemente el procesamiento del lenguaje para el resto de su vida (Laurent Clerc National Deaf Education Center, 2017). Las lenguas habladas son, en el mejor de los casos, un medio poco fiable para que los niños sordos o con dificultades auditivas aprendan su primera lengua. Aunque a algunos les va bien aprendiendo primero una lengua hablada, a otros les va mal, incluso con un implante coclear y otros apoyos (Humphries, et al., 2012). Los expertos en adquisición lingüística han aconsejado insistentemente que los niños sordos o con dificultades auditivas estén expuestos a signantes que dominen la lengua de señas de su país tan pronto como sea factible (Malloy, 2003; Baker, 2011; Napoli et al., 2015). Cuando los niños sordos o con dificultades auditivas aprenden el lenguaje de señas de signantes fluidos, son más capaces de aprender más tarde el lenguaje hablado o escrito (Napoli et al., 2015). Los niños inmersos en un entorno de signantes fluidos también tienen más probabilidades de alfabetizarse en una lengua escrita (Malloy, 2003) y de tener éxito académico en la escuela (Baker, 2011).

Un estudio realizado en Zambia (Banda, 2021) reveló que los profesores creían que la educación preescolar desempeña un papel importante en el fomento de las capacidades de lectura y escritura de los niños sordos. Sin embargo, el estudio también informó que los estudiantes sordos de Magwero, en el distrito oriental de Zambia, tenían pocos modelos que hablaran con fluidez en señas, tanto en la escuela como en casa, porque los profesores estaban mal formados. Como resultado, los niños sordos tenían muy poca interacción o comunicación, lo que limitaba sus oportunidades de aprender el lenguaje. El autor recomendó formar a más profesores de preescolar en educación especial, sobre todo en lenguaje de señas (Banda, 2021).

Las investigaciones realizadas durante décadas confirman la importancia fundamental de que los niños sordos de corta edad tengan acceso a un lenguaje visual, es decir, al lenguaje de señas de su país, a fin de prepararlos para la alfabetización en la escuela primaria (Allen et al., 2014). En concreto, la exposición temprana a la lengua de señas mejora el conocimiento de las letras, la adaptabilidad social y la atención visual sostenida, además de permitir a los niños alcanzar los hitos cognitivo-conductuales necesarios para el éxito académico (Allen et al., 2014). También se ha comprobado que la exposición temprana a un lenguaje de señas fluido mejora la conciencia fonológica: Las lenguas de señas contienen una estructura fonológica visual y pueden entrenar al cerebro en las habilidades fonológicas subyacentes necesarias para comprender la base fonológica del lenguaje escrito (Petitto et al., 2001; Brentari, 2011). Mientras tanto, retrasar el acceso a la lengua de señas para los niños pequeños aumenta el riesgo no solo de privación lingüística, sino también de retrasos cognitivos, dificultades de salud mental, menor calidad de vida, mayores traumas y alfabetización sanitaria limitada (Hall, 2017). Los cerebros de adultos sordos que aprendieron tarde el lenguaje de señas (a partir de los 4 años) muestran que este retraso en el lenguaje provoca cambios permanentes en su forma de procesar y comprender el lenguaje (Mayberry et al., 2011).

5.4. Familias/cuidadores

Aunque el compromiso familiar es esencial en todos los niveles educativos, es especialmente crítico en la primera infancia. La implicación de las familias también fue una de las recomendaciones más frecuentes durante los eventos de ideación celebrados a lo largo de este proyecto. Los profesionales deben establecer relaciones de confianza con las familias y ser sensibles y receptivos a la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica. Además, las familias deben participar en todos los aspectos de la educación de sus hijos y recibir información clara e imparcial para tomar decisiones fundamentadas y basadas en pruebas. La UNESCO (2020) señala que las familias suelen estar en la mejor posición para comprender las necesidades de sus hijos; por lo tanto, los profesores que implican a las familias de sus estudiantes pueden aprender de sus conocimientos. Los niños pequeños pueden pasar solo 25 horas en un programa de preescolar, pero pueden pasar más de 95 horas en casa a la semana (USAID, 2021b), por lo que es fundamental que las familias y los cuidadores refuercen las habilidades de intervención en casa (UNESCO, 2020).

A nivel escolar, algunos expertos señalan que las propias familias marginadas pueden experimentar dificultades que les impidan participar activamente en la escuela de sus hijos (Page et al., 2007; Beauregard et al., 2014). Por ejemplo, algunas familias pueden tener varios trabajos y estar menos disponibles para asistir a actos escolares, o algunos padres pueden ser analfabetos e incapaces de apoyar el aprendizaje en casa. La UNESCO (2021a) afirma que los educadores de la primera infancia deben ser capaces de trabajar con las familias, en particular las de comunidades marginadas. Incluso cuando los servicios se prestan en el entorno preescolar, las escuelas deben tener relaciones positivas con las familias, encontrar oportunidades para la toma de decisiones significativas, y buscar maneras de apoyar a las familias cuando una necesidad se relaciona con el crecimiento educativo de su hijo (McWilliam, 2010).

Además de implicar a las familias en la formulación de políticas de alto nivel y en la toma de decisiones a nivel gubernamental o escolar, la UNESCO (2020; 2021a) también destacó la importancia de implicar y hacer participar a las familias y a los cuidadores en la aplicación de programas dirigidos a sus hijos. Por ejemplo, la UNESCO señaló (2020) que algunos LMIC han utilizado con éxito el aprendizaje centrado en el niño y basado en el juego para promover la inclusión. En Serbia, en 2018 se lanzó un nuevo plan de estudios llamado “Years of Ascent” que incluye la participación conjunta de niños y familias en el aprendizaje basado en el juego centrado en el niño (UNICEF, 2019a).

Algunas intervenciones que implican a las familias pueden dirigirse a estudiantes con una discapacidad o necesidad específica. Por ejemplo, una intervención mediada por los padres para estudiantes con trastorno del espectro autista en la India y Pakistán (PASS) utiliza la retroalimentación por vídeo para abordar las

interacciones familia-hijo (Rahman et al., 2016). Utilizado inicialmente en países de ingresos altos, PASS mejoró con éxito la comunicación, incluido el inicio de la comunicación entre el niño y las familias o los cuidadores (Rahman et al., 2016). Además, un programa ejecutado por el Banco Mundial en Vietnam creó equipos de apoyo a las familias, compuestos por profesores y adultos sordos, para formar a los niños sordos y a sus familias en el lenguaje de señas (Grupo del Banco Mundial, 2015).

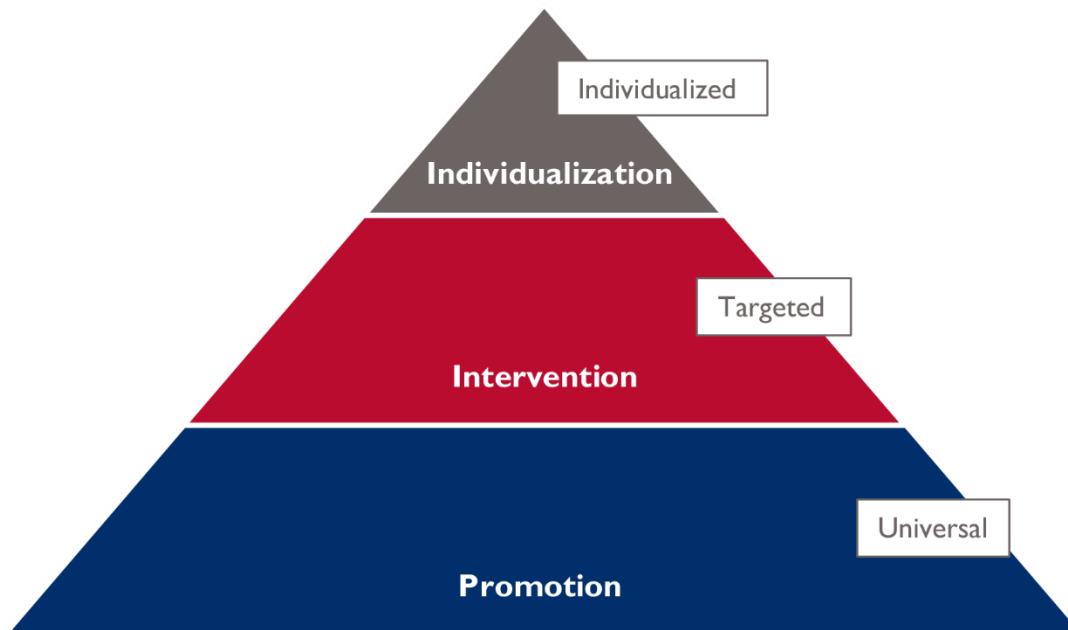


Niños coloreando en Afganistán. Crédito: Programa Assistance in Building Afghanistan de Developing Enterprises (ABADE)/Sohrab Samanian

5.5. Instrucción

La instrucción debe utilizar el MTSS para proporcionar instrucción inclusiva a todo el aprendizaje, reconociendo al mismo tiempo que algunos estudiantes se beneficiarán de una instrucción más intensiva e individualizada. El MTSS utiliza diferentes niveles de apoyo con instrucción adicional, ajustada y más intensiva para satisfacer las necesidades de los diversos estudiantes (DEC, 2021). Estos niveles son una adaptación del marco de Buysse y Peisner-Feinberg (2013) e incluyen la promoción universal de la inclusión (Nivel 1), la intervención dirigida (Nivel 2) y la instrucción individualizada (Nivel 3), que se destacan en la Figura 1.

FIGURA 1. NIVELES DEL MTSS EN EL PPE



5.5.1. Nivel 1: Fomento de la enseñanza inclusiva para todos los estudiantes

Todos los niños, incluidos los que tienen o no discapacidades, deben recibir una enseñanza integradora en los programas de PPE. El UDL, como base del aprendizaje, permite la transición hacia un sistema más inclusivo (UNICEF, 2021). La investigación muestra que el UDL en la EPI es eficaz para todos los niños, ya que permite la elección del estudiante, el autocontrol y materiales de aprendizaje accesibles (Lohmann et al., 2018). Muchos donantes también apoyan el UDL como técnica de instrucción integradora. Por ejemplo, en la Cumbre Mundial sobre Discapacidad, la administradora de USAID, Samantha Power, se comprometió a promover el UDL en todos los nuevos programas educativos (USAID, 2022).⁸

⁸ Si desea más información sobre el UDL, visite el conjunto de herramientas UDL de USAID: <https://www.edu-links.org/events/universal-design-learning-help-all-children-read-disabilities-toolkit-training>.

Diseño universal para el aprendizaje

Basado tanto en la neurociencia como en las ciencias del aprendizaje, el UDL parte de la premisa de que existe una enorme variabilidad en la forma de aprender de los niños (Meyer et al., 2014). El UDL en la EPI puede crear un entorno más enriquecedor que beneficie el desarrollo de todos los estudiantes y promueva la inclusión de los estudiantes con discapacidad (Horn y Banerjee, 2009). El UDL es también un elemento central de la [Nota práctica sobre EPI de USAID](#). USAID declaró: “Estos principios también deben integrarse en todos los niveles del subsector de la educación preescolar, incluida la preparación y formación del profesorado, el desarrollo del plan de estudios, el diseño del entorno físico, el desarrollo del material y la instrucción” (USAID, 2021b, pág. 2). A continuación se describen los tres principios básicos del UDL.

- **Múltiples medios de participación.** Los estudiantes pueden estar motivados para aprender de distintas maneras. Una de las mejores formas de motivar a los estudiantes es ofrecerles la posibilidad de elegir entre varias opciones: lectura de cuentos, ejercicios o prácticas en grupo. Aumentar la motivación del estudiante también puede contribuir a aumentar su concentración.
- **Múltiples medios de representación.** Los estudiantes aprenden de forma diferente en momentos distintos, lo que significa que los profesores deben presentar la información de múltiples maneras. Algunos estudiantes aprenden mejor oyendo, otros viendo, escribiendo o representando la información. La enseñanza debe ofrecer diversas formas de aprender nueva información y adaptarse a los puntos fuertes de los estudiantes.
- **Múltiples medios de acción y expresión.** Como los estudiantes aprenden de forma diferente, los profesores deben intentar ofrecer varias opciones y permitir que los estudiantes seleccionen cómo prefieren mostrar sus conocimientos en una materia concreta.

Además del UDL como pedagogía, la instrucción en la PPE debe basarse en el juego e incluir instrucción previa a la alfabetización y a la aritmética elemental. UK Aid llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre las mejores prácticas para la prealfabetización y la prenumeración que se aplican a los estudiantes con discapacidad e incluyen:

- **Centrarse en el Lenguaje expresivo.** La revisión descubrió que el lenguaje expresivo era un prerequisite crucial para muchas destrezas de lectoescritura y matemáticas, como la conciencia fonológica, la comprensión lectora y el razonamiento matemático. En consecuencia, esta habilidad, ya sea en lenguaje hablado, de señas o táctil, debe ser objeto de atención en las aulas de preescolar (Nag et al., 2014).
- **Centrarse en el conocimiento de la letra impresa.** La revisión encontró un vínculo entre el conocimiento de la letra impresa y el éxito posterior en la alfabetización. En consecuencia, es fundamental garantizar que la enseñanza preescolar incluya la exposición a libros y otros materiales impresos (Nag et al., 2014). Esto incluye también el braille.
- **Centrarse en las estrategias matemáticas más que en la memorización.** La revisión constató que se prestaba muy poca atención a las estrategias matemáticas (por ejemplo, estrategias para la aritmética) y se hacía demasiado hincapié en la memorización de las matemáticas (por ejemplo, la identificación de números). Esto incluye permitir que los estudiantes señalen los números y utilicen manipulativos en lugar de basarse únicamente en respuestas verbales.

Diseño universal para el aprendizaje

Definir el “aprendizaje basado en el juego” requiere que los profesionales entiendan primero el significado de “juego”. El juego es un concepto amorfo: parece sencillo de definir, pero esas definiciones varían mucho. Además, hay diferentes tipos de juego, incluido el juego libre (juego voluntario dirigido por el niño) y el juego guiado (juego libre que es guiado por un adulto con un enfoque en los resultados de aprendizaje) (Weisberg et al., 2016). El juego es especialmente importante para los estudiantes con discapacidad, ya que les brinda la oportunidad de relacionarse con sus compañeros sin discapacidad. El juego guiado es especialmente útil, ya que los estudiantes pueden necesitar indicaciones y modelos para garantizar una interacción y participación satisfactorias (Movahedazarhouli, 2018).

Investigadores y teóricos comparten algunas ideas sobre lo que implica el “juego”. UNICEF (2018) ha resumido estas ideas para definir el juego como significativo, alegre, activamente atractivo, iterativo y socialmente interactivo. UNICEF (2018) también ha hecho hincapié en la necesidad de que los niños controlen su experiencia de juego, tomen la iniciativa y elijan. Cuando los niños juegan, pueden tener la oportunidad de aprender a compartir con otros niños, adquirir experiencia con conceptos abstractos de geometría a través de bloques sólidos de diferentes formas o aprender a expresar su imaginación (UNICEF, 2018). El aprendizaje a través del juego favorece el desarrollo social y emocional, la capacidad para resolver problemas, el pensamiento crítico y la creatividad, y amplía el lenguaje y otras habilidades (LEGO y UNICEF, 2018).

Los profesores y otros adultos tienen un papel fundamental a la hora de posibilitar el aprendizaje a través del juego, proporcionando materiales que despierten la curiosidad y las interacciones espontáneas. También pueden apoyar el aprendizaje basado en el juego siguiendo el ejemplo del niño en los juegos de simulación (UNICEF, 2018). El nivel preescolar es un contexto útil para que los niños aprendan jugando y practiquen habilidades básicas, y puede aumentar la probabilidad de que los niños con discapacidades aprendan en un entorno inclusivo (Buisse et al., 1996). El juego en preescolar también se ha relacionado con el aumento de las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad (Barton, 2015) y la disminución de los comportamientos negativos (Machalick et al., 2009).

5.5.2. Nivel 2: Intervención para estudiantes con retrasos

La prestación de servicios lo antes posible, mientras el cerebro aún se está desarrollando, puede aumentar la capacidad de los niños para aprender nuevas habilidades y, por tanto, mejorar su éxito en la escuela y en la vida (National Early Childhood Technical Assistance Center, 2011). Saber qué estudiantes pueden estar experimentando retrasos en el desarrollo y proporcionarles apoyo adicional específico es lo ideal, pero la detección puede ser un desafío para muchos LMIC que carecen de herramientas normalizadas y prácticas y protocolos de identificación (Hayes et al., 2018). Los niños con retraso en el desarrollo pueden beneficiarse de la enseñanza explícita en grupos pequeños y de estrategias de aprendizaje integradas a través del juego (Buisse y Peisner-Feinberg, 2013). Las estrategias para la instrucción de Nivel 2 incluyen:

- **Intervenciones explícitas en pequeños grupos.** Los estudiantes que siguen teniendo dificultades a lo largo del tiempo en comparación con sus compañeros suelen beneficiarse de la enseñanza en grupos reducidos (Shapiro, 2014). Para esta intervención, todos los estudiantes pueden ser asignados a pequeños grupos en función de sus puntos fuertes y necesidades de aprendizaje. Por ejemplo, un profesor puede agrupar a estudiantes con dificultades similares.

Durante la instrucción en grupos reducidos, los estudiantes de la clase con mejores resultados en prealfabetización (o prematemáticas) pueden aprovechar este tiempo para trabajar en tareas más complejas. Lo ideal es que los grupos reducidos consten de menos de seis estudiantes; para que esto sea factible, los centros pueden recurrir estratégicamente a voluntarios de la escuela, como cuidadores y miembros de la comunidad, para permitir la instrucción en grupos reducidos y apoyar a otros estudiantes en el aula durante el tiempo de instrucción en grupos reducidos. Los profesores también pueden dedicar parte de la clase en grupos reducidos a trabajar con estudiantes con dificultades y parte de la clase a supervisar otros grupos.

- **Estrategias de aprendizaje integradas.** Las estrategias de aprendizaje integrado promueven la participación y el aprendizaje del niño en las actividades cotidianas, las rutinas y las transiciones (McDonnell et al., 2006). Por ejemplo, cuando un niño está haciendo rebotar una pelota o saltando, el instructor puede contar cuántas veces hace rebotar la pelota o salta. El aprendizaje integrado puede ser una herramienta eficaz para todos los estudiantes de preescolar y especialmente para aquellos con discapacidad (Snyder et al., 2018; Noh et al., 2009). Las buenas prácticas para las estrategias de aprendizaje integrado pueden incluir el uso de los “momentos de enseñanza” interviniendo cuando un estudiante está confuso o explorando, integrando el aprendizaje en la actividad diaria y el juego, y apoyando a los estudiantes en el aprendizaje de material sucesivamente complejo (Gasbarro, 2008). Cuando las estrategias integradas son frecuentes, se basan en el contexto y siguen el interés del niño, tienen más probabilidades de ser eficaces (McBride y Schwartz, 2003).

5.5.3. Nivel 3: Intervención individualizada para estudiantes con discapacidades identificadas

Además de los apoyos proporcionados en los Niveles 1 y 2, los estudiantes con discapacidades identificadas se benefician de una intervención temprana e individualizada. Esto puede incluir la enseñanza del lenguaje de señas para niños sordos, que reduce la privación lingüística (Humphries et al., 2012), y el apoyo a la movilidad y la orientación para estudiantes ciegos, que aumenta la independencia, la confianza y la seguridad. La OMS advierte de que “si los niños con retrasos del desarrollo o discapacidades y sus familias no reciben una intervención temprana oportuna y adecuada, apoyo y protección, sus dificultades pueden agravarse, lo que a menudo conduce a consecuencias para toda la vida, el aumento de la pobreza y una profunda exclusión” (OMS y UNICEF, 2012).

La intervención temprana no se define de forma coherente en todo el mundo, pero en general se considera un servicio antes de la escuela primaria para apoyar a los niños y las familias (Frankel et al., 2017). La intervención temprana conlleva beneficios a corto plazo para los estudiantes con discapacidad, y las investigaciones demuestran que también existen beneficios a largo plazo, como la mejora de los resultados educativos, la reducción de los índices de delincuencia, el aumento del empleo y los beneficios para la salud a largo plazo (Barnett y Ackerman, 2006). La intervención temprana también puede fortalecer la salud mental de los cuidadores cuando se combina con el apoyo, la educación y la creación de confianza sobre cómo apoyar a sus hijos en el hogar (Scherer et al., 2019). Además, cuando se realiza una intervención temprana durante las etapas de desarrollo de un niño con una discapacidad o un retraso del desarrollo en los primeros años, los países de ingresos altos han constatado que las intervenciones generan un retorno a la sociedad que oscila entre \$1.80 y \$17.07 por cada dólar gastado (Karoly et al., 2005).

A menudo, los LMIC cuentan con pocos expertos para proporcionar intervenciones y, con mayor frecuencia, las intervenciones que existen sólo están disponibles dentro de los sistemas sanitarios. Sin embargo, una revisión de estudios de casos en países LMIC sobre intervención temprana mostró prácticas prometedoras; la brecha en el cumplimiento de los servicios de intervención temprana para niños con discapacidades se abordó mediante intervenciones grupales basadas en la comunidad facilitadas por trabajadores de la salud o de apoyo entre pares capacitados y supervisados (Smythe et al., 2021).

Prácticas prometedoras en intervenciones para estudiantes con discapacidades identificadas: Norte de Macedonia

UNICEF apoyó una plataforma en línea en el norte de Macedonia para ayudar a educadores y familias a prestar servicios de intervención temprana. La plataforma, desarrollada en coordinación con la Asociación de Educadores Especiales y Rehabilitadores, ofrece a padres y cuidadores información sobre los principales hitos del desarrollo, cómo reconocer los primeros signos de retraso del desarrollo y cómo estimular el desarrollo del niño mediante juegos y ejercicios. Además, la plataforma permite a los padres presentar en línea solicitudes de evaluación a la Asociación de Educadores Especiales y Rehabilitadores (UNICEF, 2020).

En el aula, otras iniciativas también pueden apoyar la participación de los estudiantes con discapacidad. Entre ellas figuran:

- **Elaboración de planes educativos individualizados.** Cuando los estudiantes tienen un PEI a una edad temprana, los profesores pueden comprender mejor sus puntos fuertes y las adaptaciones que necesitan. Como todas las iniciativas, los PEI deben elaborarse en estrecha coordinación con las familias y los cuidadores.
- **Establecer rutinas claras.** Las rutinas, sobre todo las que se aplican durante las transiciones a lo largo de la jornada escolar, crean previsibilidad y son útiles para los estudiantes con discapacidades atencionales, emocionales, de desarrollo e intelectuales. Puede ser necesario ajustar las rutinas, las actividades y los juegos para que todos los niños puedan participar. Por ejemplo, algunos niños pueden beneficiarse de actividades al aire libre o actividades físicas antes de poder concentrarse en un entorno grupal (Frankel et al., 2017).
- **Uso de horarios visuales y comunicación aumentativa y alternativa.** Los horarios visuales permiten a los niños comprender el plan diario y los preparan para las transiciones. La AAC puede utilizarse para la toma de decisiones, la regulación emocional y la socialización. Este tipo de apoyo es beneficioso no sólo para los estudiantes con dificultades de comunicación, sino también para los estudiantes con discapacidad intelectual o del desarrollo.
- **Formar a los estudiantes en el uso de tecnologías de apoyo.** Las tecnologías de apoyo pueden ser herramientas valiosas para los niños con discapacidad desde sus primeros años hasta la edad adulta. Pueden ser de alta tecnología, como las tabletas, o de baja tecnología, como los juguetes de movimiento, y pueden ayudar a los niños con autismo o discapacidades atencionales a concentrarse mejor.

- **Fomentar la participación en todas las actividades, pero adaptándolas según sea necesario.** Es posible que algunas expectativas deban ajustarse ligeramente para permitir una participación equitativa. Por ejemplo, los estudiantes con problemas de planificación motriz o movilidad física limitada pueden preferir rasgar el papel en lugar de utilizar tijeras (Frankel et al., 2017).

Instrucción y material en Braille

A menudo, antes de la educación formal, los niños pequeños ciegos tienen una exposición limitada al braille u otros materiales escritos, como señas, libros de cuentos o revistas (Chen y Dote-Kwan, 2018). Estos niños suelen llegar a preescolar sin las habilidades previas a la alfabetización que muchos compañeros videntes han desarrollado. Algunos ejemplos incluyen la comprensión de partes básicas de un libro, como números de página, letras e imágenes, así como habilidades en torno al acto de leer (por ejemplo, leer de izquierda a derecha o desde la parte superior de una página hasta la inferior) (Kongkul, 2019). Esto sitúa a los niños ciegos en desventaja con respecto a sus compañeros videntes.

Barlow-Brown y Connelly (2002) descubrieron que los niños ciegos o con baja visión que llegaban al preescolar con un conocimiento limitado o nulo de las letras en braille obtenían resultados significativamente peores en conciencia fonológica, una importante habilidad de alfabetización, que los niños que tenían conocimiento de algunas letras en braille o de palabras enteras. Para promover las habilidades de alfabetización temprana en niños ciegos o con baja visión, Chen y Dote-Kwan (2018) recomiendan trabajar en tres áreas: entrada de lenguaje apropiada para el desarrollo, prácticas de lectura dialógica y oportunidades naturales de aprendizaje de alfabetización. Las habilidades básicas incluyen el entrenamiento motor-sensorial con las palmas, los pulgares y los dedos; el entrenamiento de la fuerza motora en las manos y los dedos; y el aprendizaje de la detección de puntos en Braille (Lee et al., 2021). El lenguaje apropiado para el desarrollo consiste en hablar con el niño de cosas que él (el niño) puede percibir, como objetos que sostiene, sonidos que oye o acciones que realiza. Las prácticas de lectura dialógica incluyen guiar la mano del niño a lo largo del texto, especialmente si hay texto en Braille; guiar la mano del niño hacia cualquier imagen táctil; e incitar al niño a repetir palabras o acciones realizadas en la historia. Por último, las oportunidades naturales de aprendizaje de la lectoescritura pueden incluir leer al niño ciego para fomentar un interés temprano por la lectura, trabajar con el niño para pasar páginas, etiquetar objetos de la casa con Braille o símbolos táctiles y decorar las cubiertas de los libros para hacerlos interesantes.

Una vez que un niño ciego llega a una escuela debidamente equipada, se le suele enseñar Braille de forma estructurada, empezando por un subconjunto del alfabeto Braille formado por letras táctilmente diferentes (Barlow-Brown y Connelly, 2002). Lo ideal sería que la alfabetización en braille empezara en la enseñanza preescolar. Durante muchos años, la creencia popular era utilizar sólo Braille de tamaño estándar en la enseñanza, pero una investigación reciente de Barlow-Brown et al. (2019) ha aportado pruebas de que los niños pueden aprender Braille más rápidamente a través de representaciones táctiles en Braille más grandes sin ninguna dificultad posterior para transferir sus conocimientos a Braille de tamaño estándar. Además, algunos profesionales han debatido si es mejor enseñar el alfabeto de 26 letras (Braille de Grado 1) antes de pasar a incluir contracciones o representaciones Braille de grupos de letras, también denominado Braille de Grado 2 (Emerson et al., 2009). Un estudio longitudinal de Emerson et al. (2009) descubrió que los niños a los que se introdujeron las contracciones en braille en una fase más temprana de su desarrollo de la lectoescritura obtuvieron mejores resultados en los años siguientes, especialmente en vocabulario y ortografía.

5.6. Interacciones

Las PPE que tienen en cuenta la discapacidad deben centrarse en que los niños con discapacidad tengan interacciones significativas en el aula con adultos y compañeros y en fomentar un comportamiento positivo y el aprendizaje socioemocional. La PPE ofrece una oportunidad para la participación significativa de los compañeros y la enseñanza explícita de habilidades sociales (Marshall et al., 2011) facilitada por los profesores. Por ejemplo, un autor sugirió que los profesores de los programas de educación infantil pueden fomentar la participación positiva de los compañeros ofreciendo oportunidades de aprendizaje que fomenten una mayor interacción de los estudiantes (Baldanza, 2013). Sin embargo, no existe mucha información en la literatura sobre la participación de los compañeros y la SEL para los estudiantes con discapacidad en las aulas de preescolar. Las investigaciones realizadas en países de ingresos altos revelaron que los estudiantes con dificultades de autorregulación o los que se considera que tienen discapacidades graves necesitan más apoyo del profesorado que los estudiantes sin discapacidades para participar en actividades sociales (Kuutti et al., 2021). Además, los estudiantes que tienen dificultades para autorregularse pueden beneficiarse del juego conjunto, pero los compañeros suelen excluir a estos niños; por lo tanto, puede ser necesario que los profesores creen oportunidades de participación entre iguales para garantizar que se produzca el juego conjunto (Kuutti et al., 2021). Los estudiantes que mantienen relaciones significativas con sus compañeros tienen más probabilidades de tener una mayor autoestima (Bishop e Inderbitzen, 1995) y una actitud más positiva hacia el aprendizaje y la escuela (Tomada et al., 2005).

Cuando los niños sordos o con dificultades auditivas no interactúan con compañeros con los que pueden comunicarse, pueden sentirse rechazados y retraerse socialmente (Wauters y Knoors, 2007). Esto refuerza el concepto de que los estudiantes sordos se benefician del aprendizaje en entornos ricos en lengua de señas, donde pueden comunicarse con sus compañeros, incluidos profesores y compañeros que pueden ser oyentes y comunicarse a través de la lengua de señas.

Importancia de la inclusión social para estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, incluido el autismo

La inclusión social es importante para todos los estudiantes con discapacidad; sin embargo, contar con apoyo para desarrollar habilidades y relaciones sociales a una edad temprana es especialmente importante para los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. Las investigaciones realizadas en países de ingresos altos demostraron que las PPE inclusivas, en contraposición a las segregadas, proporcionan el mejor entorno para que los estudiantes con discapacidad desarrollen habilidades sociales (Joseph et al., 2017). La falta de una interacción significativa e integradora de los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo puede tener repercusiones a largo plazo, como la disminución del empleo, la reducción de la esperanza de vida y la disminución de la probabilidad de vivir de forma independiente en la edad adulta (Strain y Schwartz, 2001).

A menudo se considera erróneamente que los estudiantes con autismo no desean entablar amistad con sus compañeros, ya que pueden encontrarse con barreras iniciales para establecer amistades debido a sus dificultades comunicativas y sociales. Estos niños se benefician de oportunidades proactivas y moderadas para desarrollar amistades a edades tempranas a través de la incitación social, el modelado y el refuerzo (Rossetti, 2014). Sin estas intervenciones sistemáticas, los estudiantes con autismo pueden correr un mayor riesgo de aislamiento social y perder oportunidades de desarrollar relaciones significativas con sus compañeros (Hansen et al., 2014). Se ha comprobado que el asesoramiento entre iguales sobre la inclusión, los horarios visuales, las historias sociales y las tarjetas con pistas sociales son útiles para facilitar el compromiso social de los estudiantes con autismo (Hansen et al., 2014). Del mismo modo, la investigación de 133 estudios en 23 países de ingresos altos diferentes mostró que los niños con síndrome de Down han demostrado un aumento de las habilidades académicas y sociales cuando se les coloca en entornos inclusivos de PPE (de Graaf et al., 2012).

Los apoyos conductuales positivos también se aplican cada vez más en el entorno de las aulas tempranas (Hammer et al., 2016), ya que proporcionan conductas de sustitución positivas que pueden facilitar el éxito de todos los estudiantes en años posteriores (Dunlap et al., 2003). Ejemplos de apoyos de comportamiento positivo incluyen la comunicación a través de frases positivas, declarando comportamientos que el profesor quiere ver en el aula, reconociendo cuando los estudiantes están haciendo comportamientos deseados en lugar de sólo señalar los comportamientos negativos, y el establecimiento de fichas o refuerzos de actividades para los comportamientos positivos (PACER Center, 2014).

Las investigaciones sugieren que los programas de apoyo al comportamiento positivo más eficaces que intervienen en entornos naturales están centrados en la familia e implican apoyo y educación familiar (Fox et al., 2002; Bayat et al., 2010). El desarrollo de asociaciones entre la familia y los profesionales pertinentes es esencial para el proceso (Fox et al., 2002). Además, algunas investigaciones sugieren que los profesores aprenden mejor las técnicas de apoyo conductual positivo con consultas en clase en lugar de participar en formación en grupo (Carter et al., 2011; Carter y Norman, 2010; Bayat et al., 2010).

Los apoyos conductuales positivos enseñan y refuerzan las conductas deseadas y pueden minimizar las no deseadas (por ejemplo, expresar la frustración verbalmente o mediante AAC o lenguaje de señas en lugar de golpearse a sí mismo o a los demás) (Percy et al., 2017). Los apoyos conductuales positivos no deben utilizarse para sugerir que tener una discapacidad debe ser curado o es inherentemente malo, ser punitivo de ninguna manera, o utilizar medidas que restringirían o causarían trauma o estrés a la persona con discapacidad (Gardiner, 2017). Todos los niños, pero especialmente los discapacitados, deben aprender desde pequeños a defenderse por sí mismos. Esto puede incluir el establecimiento de límites personales y la declaración de preferencias personales (Gardiner, 2017).

Además, todos los niños deben recibir apoyo en el desarrollo de habilidades SEL a una edad temprana. USAID define las habilidades sociales y emocionales como “un amplio conjunto de competencias cognitivas, sociales y emocionales que afectan a la forma en que los niños y los jóvenes interactúan entre sí, resuelven problemas, toman decisiones y se sienten consigo mismos” (USAID, 2019, pág. 1). Además de las relaciones positivas mencionadas anteriormente, SEL incluye trabajar y jugar en grupos; pensar y actuar de forma independiente; resolver conflictos; gestionar responsabilidades; identificar, expresar y regular emociones; y mostrar respeto por los demás (USAID, 2019). Sin embargo, puede ser necesario adaptar las estrategias de SEL para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, en lugar de hablar de emociones, las investigaciones realizadas en países de ingresos altos demostraron que los estudiantes con discapacidades intelectuales y del desarrollo se beneficiaban del uso de imágenes o de la expresión de emociones a través de los colores (por ejemplo, hoy es un día “rojo” o “loco”, ayer fue un día “verde” o “feliz”). El aprendizaje basado en el juego también es una forma eficaz de enseñar y reforzar SEL (Barton, 2017).

5.7. Trabajo en equipo, colaboración y formación

Un enfoque de equipo apoya los programas de PPE inclusivos y puede facilitar el progreso individual de un estudiante en la educación. Por lo tanto, los educadores y las familias deben trabajar juntos para planificar los apoyos y servicios. La asociación y colaboración entre familias, educadores, administradores y otros profesionales “es la piedra angular de unos servicios de intervención temprana e inclusión eficaces” (Bailey et al., 2006). Esto requiere transparencia, respeto, compromiso y confianza (Summers et al., 2005). Aunque el equipo debe debatir cuestiones relacionadas con la identificación, las adaptaciones, los servicios, etc., las decisiones últimas deben ser tomadas por la familia y, si es posible, junto con el niño con discapacidad (Frankel et al., 2017).

El compromiso de la comunidad también puede reducir el estigma social asociado a los estudiantes con discapacidad y animar a las familias de estos estudiantes a acceder a los programas de PPE. Educar a las comunidades y a las familias de los niños sin discapacidad sobre los beneficios de la programación inclusiva de la discapacidad también es esencial y puede facilitar relaciones significativas entre los estudiantes con discapacidad y sus compañeros y reducir potencialmente el acoso. Algunos organismos internacionales como la UNESCO (2020) han destacado la importancia de una “consulta significativa” con las comunidades y las familias a la hora de diseñar políticas de educación inclusiva. Mientras tanto, muchas políticas educativas de Asia meridional también destacan la necesidad de implicar a las familias, los cuidadores y las OPD a la hora de planificar y ejecutar programas relacionados con la discapacidad (UNICEF, 2021).

Sin embargo, UNICEF (2021) señala que sólo unos pocos países han llevado estas políticas a la práctica. Una de estas pocas excepciones es Afganistán, que bajo el gobierno anterior contaba con un Grupo de Trabajo sobre Discapacidad que elaboró leyes inclusivas; entre los miembros del grupo de trabajo había familias, cuidadores, comunidades escolares, OPD y otras organizaciones de apoyo (UNICEF, 2021). Otra excepción es Bangladesh, donde el Comité Nacional de Coordinación, el Grupo de Trabajo Interministerial sobre Cuestiones de Discapacidad y otros mecanismos permiten la coordinación entre el gobierno y las partes interesadas en la educación (UNICEF, 2021). En última instancia, el compromiso de las familias y los cuidadores es esencial para impulsar el movimiento hacia la inclusión (UNESCO, 2020).

Para hacer realidad la inclusión en las aulas, todos los proveedores y profesores de educación infantil deben recibir formación sobre diversidad, equidad, inclusión y accesibilidad. Según USAID, “una mano de obra cualificada y especializada es fundamental para ofrecer una educación preescolar de alta calidad” (USAID, 2021b, pág. 37). Esto incluye la formación de los voluntarios o paraprofesionales que puedan prestar servicios de PPE. Para fomentar la inclusión, las partes interesadas en la educación podrían considerar esta formación como parte de los criterios previos y durante el servicio para la certificación del profesorado. Un ejemplo positivo de formación del profesorado se da en Bangladesh; los funcionarios de las direcciones de educación primaria, los funcionarios sobre el terreno y los profesores recibieron formación en educación inclusiva y han progresado en la integración de la educación inclusiva en los programas de formación previa al servicio del profesorado (UNICEF, 2021).

Prácticas prometedoras en la formación del profesorado

Prácticas prometedoras en la formación del profesorado a partir de la revisión del panorama:

- **Malawi** ofrece un programa de formación en el servicio dirigido por el Chancellor College, Sightsavers y formadores nacionales de ECD para la ECE basada en la comunidad centrada en la inclusión de la discapacidad (Soni et al., 2020).
- **Trinidad y Tobago** ofrece tres semanas de formación continua sobre educación inclusiva para discapacitados: Una semana se dedica a la historia y la filosofía de la educación inclusiva, una semana a la detección de la evaluación y una semana a las estrategias inclusivas que los profesores pueden utilizar dentro de las aulas inclusivas (Joseph, 2014).
- **Zimbabue** ofrece preparación docente previa al servicio a tiempo completo y parcial sobre la inclusión de la discapacidad en la educación de la primera infancia, tanto a nivel de diplomatura como de licenciatura (Munjanganja y Machawira, 2015).

5.8. Transición

Según las recomendaciones del DEC, “transición” se refiere a los “eventos, actividades y procesos asociados con los cambios clave entre entornos o programas durante los años de la primera infancia y las prácticas que apoyan la adaptación del niño y la familia al nuevo entorno” (Council for Exceptional Children, 2014, pág. 16). Una transición bien coordinada entre preescolar y primaria puede maximizar los efectos de la PPE (Stipek et al., 2017). Sin embargo, en muchos LMIC, la transición entre la PPE y la enseñanza primaria puede estar desarticulada debido a un sistema educativo descentralizado, en el que a menudo un ministerio diferente supervisa la PPE frente a la enseñanza primaria. Por ejemplo, en Malawi, la PPE está dirigida por el Ministerio de Género, Infancia, Discapacidad y Bienestar Social, mientras que el Ministerio de Educación supervisa la enseñanza primaria (Sherif y Venter, 2021). Un estudio implementado por el Instituto RISE en 2019 analizó la programación de la primera infancia en 121 países y descubrió que solo el 37% de los programas implementaban la planificación de la transición de preescolar a primaria (Vargas-Baron et al., 2019).

La transición del hogar a la PPE también es una etapa crítica. Para muchos niños, esta entrada es su primera experiencia en un entorno de aprendizaje, así como la primera vez que pasan una cantidad significativa de tiempo fuera de casa. En los países de ingresos altos, las investigaciones han demostrado que muchas familias se sienten nerviosas e incómodas con la transición a un entorno de PPE (Lovett y Haring, 2003). Por estas razones, los profesionales de la PPE deben trabajar con las familias para proporcionarles apoyo y comunicarse con ellas sobre los progresos de su hijo.

Además, es fundamental reflexionar sobre cómo apoyar a los estudiantes con discapacidad en su transición de la PPE a la escuela primaria. Los planes de transición exitosos deben incluir los siguientes aspectos:

- **Alineación de los planes de estudios de PPE y Grado I.** Todas las PPE deben estar vinculadas al plan de estudios de primaria, proporcionando competencias básicas de aprendizaje, como la prealfabetización y la aritmética elemental. Esta armonización de los planes de estudios garantizará que los estudiantes puedan basarse en los conocimientos adquiridos en preescolar en lugar de comenzar el sistema de educación primaria con retraso (Bailey et al., 2017).
- **Coordinar a los profesores de PPE y del primer grado.** La comunicación y la coordinación entre los profesores de PPE y los de primer grado son cruciales para garantizar una transición fluida de los estudiantes a cursos superiores. En el caso de los estudiantes con discapacidades, esto es especialmente importante para garantizar que todas las adaptaciones y apoyos ofrecidos al estudiante en el aula de preescolar continúen en el aula de primaria.
- **Compromiso con las familias.** Involucrar a las familias para apoyar una transición positiva a la escuela primaria se asocia con una mayor satisfacción del profesorado, la familia y el estudiante, y mejores resultados del niño (Council for Exceptional Children, 2014). Este compromiso podría incluir una reunión conjunta con la familia, el profesor de preescolar y el profesor de primaria, así como una visita al aula de primaria para que la familia pueda familiarizarse con el nuevo entorno (Sands y Meadan, 2022).

- **Preparar al estudiante.** Todos los niños necesitan apoyo cuando se preparan para la transición a un nuevo entorno, y este apoyo es especialmente útil para los niños con discapacidades (Ehrlich et al., 2021). Las escuelas primarias suelen tener clases más numerosas y los profesores tienen expectativas y estilos de enseñanza diferentes, lo que puede provocar cambios en el apoyo prestado a los estudiantes con discapacidad (Daley et al., 2011). Visitar el aula y conocer al nuevo profesor unos días antes de que empiece la escuela primaria puede dar a todos los estudiantes, incluidos los discapacitados, la oportunidad de adaptarse al nuevo entorno.

6. RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS

Este informe oficial ofrece varias recomendaciones sobre cómo hacer realidad en los LMIC una PPE que tenga en cuenta la discapacidad. Estas recomendaciones se organizan en torno a las prácticas básicas basadas en la evidencia para la PPE inclusiva. Incluyen prácticas prometedoras en materia de PPE que tengan en cuenta la discapacidad, extraídas de la revisión del panorama e iniciativas basadas en pruebas procedentes de países de ingresos altos que pueden aplicarse y adaptarse a entornos con menos recursos. En la Tabla 2 se resumen las principales recomendaciones.

TABLA 2. RESUMEN DE LAS PRINCIPALES RECOMENDACIONES POR PRÁCTICA INTEGRADORA

PRÁCTICA INTEGRADORA	RESUMEN DE LAS PRINCIPALES RECOMENDACIONES
General	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover la inclusión de la discapacidad en las licitaciones, incluido el requisito de un enfoque inclusivo como parte de los criterios de selección. ✓ Fomentar el trabajo intersectorial que no sólo se centre en la educación, sino que también conecte con la programación sanitaria, especialmente en lo que se refiere al cribado y la identificación. ✓ Construir la base empírica para los LMIC integrando las oportunidades de investigación en la programación siempre que sea posible. ✓ Apoyar un enfoque de doble vía para la inclusión, que exija que los programas de PPE más amplios aborden la inclusión de los estudiantes con discapacidad y, al mismo tiempo, apoyen las actividades dirigidas a las personas con discapacidad. ✓ Incluir a todos los estudiantes con discapacidad, independientemente del tipo de discapacidad o de las necesidades de apoyo percibidas, en lugar de empezar por los estudiantes con discapacidades percibidas como “leves” o centrarse en un solo tipo de discapacidad.
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoyar el desarrollo de políticas que promuevan la educación inclusiva para discapacitados a todos los niveles, incluida la PPE. Las políticas deben integrar la necesidad de recopilar datos, incluir las demás prácticas recomendadas e indicar cómo puede ser necesario adaptar las PPE para hacer frente a épocas de crisis, discapacidades naturales o pandemias. También es importante que las políticas vayan acompañadas de planes estratégicos y presupuestos para pasar de la política a la práctica. ✓ Desarrollar la capacidad de los líderes nacionales, regionales y locales para apoyar la aplicación de la PPE que tenga en cuenta la discapacidad. ✓ Promover la colaboración entre ministerios, incluidos los de Sanidad y Protección Social, para facilitar el apoyo a los estudiantes en varios niveles. ✓ Formar a los responsables, al personal y a los profesores sobre el valor de las PPE que tienen en cuenta la discapacidad y las prácticas pedagógicas que incluyen el UDL.

PRÁCTICA INTEGRADORA	RESUMEN DE LAS PRINCIPALES RECOMENDACIONES
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer salvaguardias para garantizar que la selección y la identificación favorezcan la inclusión y no la exclusión. ✓ Utilizar herramientas validadas y adecuadas al contexto local. ✓ Obtener el consentimiento de la familia e involucrarla en todos los aspectos de la identificación y la derivación. ✓ Garantizar la confidencialidad siguiendo los protocolos internacionales. ✓ Utilizar los resultados para proporcionar adaptaciones, derivaciones y apoyos, y asegurarse de que estos procesos se establecen antes de realizar cualquier cribado.
Medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Garantizar que el entorno sea físicamente accesible, adaptado a los niños y seguro, y que los estudiantes estén libres de abusos o negligencias. Esto también se aplica a las estaciones WASH. ✓ Proporcionar dispositivos de ayuda a los estudiantes que los necesiten. ✓ Promover materiales de enseñanza y aprendizaje inclusivos que sigan los principios del UDL y fomenten la diversidad y la equidad mediante la representación de estudiantes con discapacidad y otros grupos marginados en imágenes e historias. ✓ Garantizar que las plataformas o materiales de aprendizaje inclusivo a distancia o mixto sean accesibles y sigan los principios del UDL. ✓ Promover entornos ricos en lengua de señas para los estudiantes sordos, de modo que puedan aprender de personas que hablen con fluidez la lengua de señas e interactuar con compañeros y adultos en entornos de PPE.
Familias/cuidadores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implicar a las familias/cuidadores en todos los aspectos de la educación de sus hijos. ✓ Incluir a las familias/cuidadores en las actividades de intervención temprana para apoyar estas intervenciones en casa y en la comunidad. ✓ Educar a las familias sobre la PPE inclusiva para que puedan actuar como defensores de sus hijos.
Instrucción	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar un sistema de apoyo de varios niveles en el que los estudiantes reciban una instrucción intensificada en función de sus necesidades. ✓ Promover el uso del UDL en entornos de PPE para todos los niños, incluida la instrucción basada en el juego, la alfabetización emergente y las habilidades matemáticas, y la instrucción del lenguaje expresivo. ✓ Realizar intervenciones explícitas en pequeños grupos e integrar las estrategias de aprendizaje en las actividades cotidianas. ✓ Proporcionar una intervención temprana para los estudiantes con discapacidades identificadas, incluidas habilidades de alfabetización pre-Braille, instrucción en lenguaje de señas y otras intervenciones que apoyen el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños.

PRÁCTICA INTEGRADORA	RESUMEN DE LAS PRINCIPALES RECOMENDACIONES
Interacciones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar interacciones sociales significativas entre estudiantes con y sin discapacidad mediante el modelado y la facilitación de interacciones. ✓ Promover apoyos de comportamiento positivo dentro del aula para reforzar los comportamientos, la comunicación y las acciones positivas deseadas. ✓ Integrar la instrucción SEL durante los periodos de instrucción formal e informal. ✓ Apoyar a los estudiantes para que defiendan sus necesidades, puntos fuertes y adaptaciones.
Trabajo en equipo, colaboración y formación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover la colaboración entre los educadores de PPE y las familias/cuidadores en todos los aspectos de la educación, incluida la identificación, la selección de adaptaciones y servicios, y los apoyos. ✓ Implicar a las OPD en las políticas y programas relacionados con las PPE que tengan en cuenta la discapacidad. ✓ Buscar oportunidades para implicar a las comunidades y educar a las familias/cuidadores de estudiantes sin discapacidad sobre los beneficios de la PPE inclusiva de la discapacidad. ✓ Formar al personal y a los profesores en la enseñanza de PPE inclusiva de la discapacidad y otras prácticas recomendadas.
Transición	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preparar la transición de la PPE a la escuela primaria mediante la armonización de los planes de estudios y la coordinación entre los profesores. ✓ Implicar a las familias en las transiciones de las PPE, lo que incluye comprometerse con los profesores y el personal de las escuelas primarias antes de la matriculación para facilitar un entorno de colaboración continua. ✓ Preparar a los estudiantes con discapacidad para la transición de la PPE a la escuela primaria, lo que incluye ayudarles a familiarizarse con el nuevo entorno y las expectativas.

7. REFERENCIAS

- Abt Associates. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf.
- Abubakar, A., Holding, P., Van de Vijver, F. J., Newton, C. y Van Baar, A. (2010). Children at risk for developmental delay can be recognised by stunting, being underweight, ill health, little maternal schooling or high gravidity. *J Child Psychol Psychiatry*, 51 (6), 652-9. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02193.x>.
- Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H. y Dang, D. (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children. *American Annals of the Deaf*, 159(4), 346-358. <https://www.jstor.org/stable/26234975>.
- Bailey, D. B., Bruder, M. B., Hebbeler, K., Carta, J., Defosset, M., Greenwood, C. y Barton, L. (2006). Recommended outcomes for families of young children with disabilities. *Revista de Intervención Temprana*, 28(4), 227-251. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1232459>.
- Bailey, D., Duncan, G. J., Odgers, C. L. y Yu, W. (2017). Persistence and fadeout in the impacts of child and adolescent interventions. *Revista de Investigación sobre Eficacia Educativa*, 10(1), 7-39. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1232459>.
- Baker, S. (2011). Visual Language and Visual Learning January 2011 Research Brief: Advantages of Early Visual Language. K. Harmon, Ed. <https://deafchildren.org/wp-content/uploads/2014/05/ASDC-Article-VL2-Advantages-of-Early-Visual-Language.pdf>.
- Baldanza, M. T. (2013). Teacher-child interactions and children's peer engagement in pre-kindergarten. Tesis doctoral, UCLA. https://escholarship.org/uc/item/6h96c10r#article_main.
- Banda, J. (2021). Factors affecting literacy skills development among hearing impairments: A case at Magwero School for the Deaf in Chipata District of Eastern Province. Disertación, Universidad de Zambia. <http://dspace.unza.zm/handle/123456789/7427>.
- Barlow-Brown, F. y Connelly, V. (2002). The role of letter knowledge and phonological awareness in young Braille readers. *Revista de investigación sobre lectura*, 25(3), 259-270. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9817.00174>.
- Barlow-Brown, F., Barker, C. y Harris, M. (2019). Size and modality effects in Braille learning: Implications for the blind child from pre-reading sighted children. *Revista Británica de Psicología Educativa*, 89(1), 165-176. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12229>.
- Barnett, W. S. y Ackerman, D. J. (2006). Costs, benefits, and long-term effects of early care and education programs: Recommendations and cautions for community developers. *Community Development*, 37(2), 86-100. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15575330609490209>.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0014402914563694>.
- Barton, E. E. (2017). Critical issues and promising practices for teaching play to young children with disabilities. In B. Reichow et al. (Eds.) *Handbook of Early Childhood Special Education* (págs. 267-286). Springer.

- Barton, E. E. y Smith, B. J. (2015). *Preschool inclusion: A toolkit for school districts*. Paul Brookes Publishing.
- Bayat, M., Mindes, G. y Covitt, S. (2010). What does RTI (response to intervention) look like in preschool? *Revista de Educación Infantil*, 37(6), 493-500. <https://doi.org/10.1007/S10643-010-0372-6>.
- Beauregard, F., Petrakos, H. y Dupont, A. (2014). Family-school partnership: Practices of immigrant parents in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 24(1), 177-210. <https://psycnet.apa.org/record/2014-24637-009>.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. y Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>.
- Bishop, J. e Inderbitzen, H. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Revista de Adolescencia Temprana*, 15(4), 476-489. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431695015004005>.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald L. C. H., Anderson, C. T., DiGirolamo, A. M. y Chunling, L. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(16\)31389-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(16)31389-7/fulltext).
- Boggs, D., Milner, K. M., Chandna, J., et al. (2019). Rating early child development outcome measurement tools for routine health programme use. *Arch Dis Child*, 104(Suppl 1), S22-33. https://adc.bmj.com/content/104/Suppl_1/S22.
- Brambring, M., Hellgard, R. y Beelmann A. (Eds.), (1996). *Early childhood intervention: Theory, evaluation, and practice*. Walter de Gruyter, Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110814262>.
- Brentari, D. (2011). Sign language phonology. En J. A. Goldsmith, J. Riggle y A. C. L. Yu (Eds.), *The handbook of phonological theory* (2ª ed., págs. 691-721). Wiley-Blackwell.
- Buyse, V., Wesley, P., Keyes, L. y Bailey, D. (1996). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. *Revista de Intervención Temprana*, 20(3), 189-203. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105381519602000301>.
- Buyse, V. y Peisner-Feinberg, E. (Eds.). (2013). *Handbook of response to intervention in early childhood*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Carter, D. R. y Van Norman, R. K. (2010). Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teaching implementation through consultation. *Revista de Educación Infantil*, 38, 279-288. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0409-x>.
- Carter, D. R., Van Norman, R. K. y Tredwell, C. (2011). Program-wide positive behavior support in preschool: Lessons for getting started. *Revista de Educación Infantil*, 38, 349-355. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0406-0>.
- Centro del Niño en Desarrollo de la Universidad de Harvard. (2008). In Brief: *The science of early childhood development*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-eecd>.

- Chen, D. y Dote-Kwan, J. (2018). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments. *Revista de Discapacidad Visual y Ceguera*, 112(5), 542-550. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200512>.
- Clarke, M. (2012). *What matters most for student assessment systems: A framework paper. Systems Approach for Better Education Results (SABER) student assessment working paper no. 1*. Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17471>.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J. y Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education: Implications for theory, research, and practice. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 12(5-6), 441-457. <https://doi.org/10.1080/13603110802377482>.
- Cosmas, J. K. (2021). Pre-primary Education for Children who Experience Disabilities in Tanzania: Practices and Constraints. *Universitepark Bulten| Boletín del Universitepark*. 10.22521/unibulletin.2021.102.3.
- Daley, T. C., Munk, T. y Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409-419. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001>.
- de Graaf, G., Van Hove, G. y Haverman, M. (2012). Effects on regular versus special school placement on students with Down Syndrome: A systematic review of studies. En E. van den Bosch y A. Dubois (Eds.) *New Developments in Down Syndrome Research* (págs. 45-66). Nova Science Publishers Inc.
- Denton, B. M. (2020). Incorporating environmental arrangement strategies into classroom activities. Tesis y disertaciones: primera infancia, educación especial y orientación psicopedagógica. 95. https://uknowledge.uky.edu/edsrc_etds/95.
- Diamond K. E. y Huang H.-H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46. <https://doi.org/10.1097/00001163-200501000-00005>.
- División para la Primera Infancia del Consejo para Niños Excepcionales (2014). DEC Recommended Practices. <https://divisionearlychildhood.egnyc.com/dl/7urLPWCt5U>.
- División para la Primera Infancia (DEC) del Consejo para Niños Excepcionales (CEC). (2021). *Position statement on multitiered system of support framework in early childhood*. <https://www.decdocs.org/position-statement-mtss>.
- Dunlap, G., Conroy, M., Kern, L., DuPaul, G., VanBrakle, J., Stain, P. y Joseph, G. E. (2003). Research synthesis on effective intervention procedures [Resumen ejecutivo]. Tampa FL: Universidad del Sur de Florida. Center for Evidence-based Practices: Young Children with Challenging Behavior.
- Ehrlich, S. B., Cook, K. D., Thomson, D., Kauerz, K., Barrows, M. R., Halle, T., et al. (2021). Understanding cross-systems transitions from Head Start to kindergarten: A review of the knowledge base and a theory of change. Informe de la Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación, Administración para la Infancia y la Familia.
- Elder, B. (2015). Right to inclusive education for students with disabilities in Kenya. *Journal of International Special Needs Education*, 18(1), 18-28.

- Elder, B., Rood, C. R., y Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116-153.
- Emerson, R. W., Holbrook, M. C. y D'Andrea, F. M. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC Braille Study. *Revista de Discapacidad Visual y Ceguera*, 103(10), 610-624. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910301005>.
- Fox, L., Dunlap, G. y Cushing, L. (2002). Intervención temprana, apoyo al comportamiento positivo y transición a la escuela. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157. <https://doi.org/10.1177/10634266020100030301>.
- Frankel, E.B., Underwood, K. y Goldstein, P. (2017). Early Intervention for Young Children. En M. L. Wehmeyer, et al. (Eds.) *Comprehensive Guide to Intellectual & Developmental Disabilities*. Brookes Publishing.
- Fudge Shormans, A., y Sobsey, D. (2017). Maltreatment of children with developmental disabilities. En M. L. Wehmeyer, et al. (Eds.) *Comprehensive Guide to Intellectual & Developmental Disabilities*. Brookes Publishing.
- Fund, M. (2020). Girls' education and Covid-19: *What past shocks can teach us about mitigating the impact of pandemics*. Fondo Malala, p. 6. https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhOpXLDgmdla/dd1c2ad08886723cbad85283d479de09/GirlsEducationandCOVID19_MalalaFund_04022020.pdf.
- Fyssa, A., Vlachou, A. y Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *Revista Internacional de Educación Infantil*, 22(2), 223-237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>.
- Gardiner, F. (2017). *First-hand perspectives on behavioral intervention for autistic people and people with developmental disabilities*. Red de Autodefensa del Autismo. <https://autisticadvocacy.org/wp-content/uploads/2017/07/First-Hand-Perspectives-on-Behavioral-Interventions-for-Autistic-People-and-People-with-other-Developmental-Disabilities.pdf>.
- Gasbarro, M. (2008). *Educating the educators: Effective practices for early childhood teachers' training and professional development*. Universidad de Denver: Instituto Marisco para el Aprendizaje y la Alfabetización Tempranos.
- Grantham-McGregor S., Cheung, R. B. y Cueto, S. (2007). International child development steering group: Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60-70. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4).
- Gromada, A., Richardson, D. y Rees, G. (2020). *Childcare in a global crisis: The impact of COVID-19 on work and family life*. UNICEF-IRC. <https://www.unicef-irc.org/publications/1109-childcare-in-a-global-crisis-the-impact-of-covid-19-on-work-and-family-life.html>.
- Hall, W. C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Revista de Salud Materna e Infantil*, 21, 961 -965. <https://doi.org/10.1007/s10995-017-2287-y>.

- Hammeter, M. I., Fox, I. y Hardy, J. K. (2016). Supporting the implementation of tied models of behavior support in early childhood. In Brian, R., Boyd, B. A., Bardon, E. E. y Odom, I. (Eds.) *Manual de educación especial infantil* (págs. 247-265). Springer.
- Hänel-Faulhaber, B. (2017). The impact of early sign language access—Implications for early intervention. En K. Reuter (Ed.) *UNCRPD Implementation in Europe: A Deaf Perspective. Artículo 24: Educación* (págs. 128-138). Unión Europea de Sordos.
- Hansen, S. G., Blakely, A. W., Dolata, J. K., Raulston, T. y Machalicek, W. (2014). Children with autism in the inclusion preschool classroom: A systematic review of single-subject design interventions on social communication skills. *Revista de Autismo y Trastornos del Desarrollo*, 1, 192-206.
- Hanson y Espinosa. (2017). Culture, Ethnicity, and Linguistic Diversity: Implications for Early Childhood Special Education. In B. Reichow et al. (Eds.) *Handbook of Early Childhood Special Education* (págs. 455-472). Springer.
- Hayes, A., Turnbull, A. y Moran, N. (2018). *Universal design for learning to help all children read: Promoting literacy for learners with disabilities*. USAID.
- Hayes, A., Swift, E., Shettle, A. y Waghorn, D. (2015). *Inclusion of disability in USAID solicitations for Funding*. Consejo Internacional sobre Discapacidad de los EE.UU. https://www.academia.edu/43740673/Inclusion_of_Disability_in_USAID_Solicitations_for_Funding_White_Paper.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31.
- Horn, E., y Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 406—415.
- Hu, B. (2020). “Castles in the air”: Kindergarten directors' perspectives on inclusion in China. *Revista Internacional de Educación Especial Infantil*, 12, 289-301. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.2010011>.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C. y Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(1), 1-9.
- Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2010). *INEE minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>.
- Sociedad Internacional de Comunicación Aumentativa y Alternativa. (sin fecha). *What is AAC?* <https://isaac-online.org/english/what-is-aac/>.
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley L, Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T. y Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380, 899-907.

- Joseph, L. N. (2014). *Assessing the process of implementing inclusive education policy at the early childhood level in Trinidad and Tobago* [Tesis doctoral, College Park de la Universidad de Maryland]. Repositorio Digital de la Universidad de Maryland.
- Joseph, J. D., Strain, P., Olszewski, A., Goldstein, H. (2017). A Consumer Report-Like Review of the Empirical Literature Specific to Preschool Children's Peer-Related Social Skills. In B. Reichow, et al. (Eds.) *Handbook of Early Childhood Special Education* (págs. 179-198). Springer.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-28492-7_11.
- Juel, C. (2006). The Impact of Early School Experiences on Initial Reading. En D.K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 410-426. Nueva York, NY: Guilford.
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R. y Cannon, J. S. (2005). Proven benefits of early childhood interventions. Rand.
- Keyes, M. W. y Owens-Johnson, L. (2003). Developing person-centered IEPs. *Intervention in School & Clinic*, 38(3), 145-152. <https://doi.org/10.1177/10534512030380030301>.
- Kongkul, J. (2019). Developing Braille literacy engagement through hand-movement training and innovation in instructional materials. En la *III Conferencia internacional sobre educación especial (ICSE 2019)* (págs. 88-90). Atlantis Press.
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Bjorn, P., Heiskanen, N. y Reunamo, J. (2021). Participation, involvement, and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *Revista Europea de Educación Especial*, 37(4), 587-602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>.
- Laurent Clerc National Deaf Education Center. (2017). *Language learning through the eye and ear*. Universidad de Gallaudet.
- LEGO Y UNICEF. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*.
- Light for the World y Open Society Foundation. (2020). *Global report: Leave no child behind: Invest in the early years*.
- Lohmann, M. J., Hovey, K. A. y Gauvreau, A. N. (2018). Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), n2.
- Lovett, D. L., y Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transition in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 370-377.
- Machalick, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H. y Sigafoos, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 547-555.
- Malloy, T. V. (2003). *Sign language use for deaf, hard of hearing, and hearing babies: The evidence supports it*. American Society for Deaf Children. <https://deafchildren.org/wp-content/uploads/2014/04/ASDC-Website-2014-Sign-Language-Use-for-Deaf-Hard-of-Hearing-and-Hearing-Babies-Evidence-Supports-It.pdf>.

- Marshall, K. J., Brown, W. H., Conroy, M. A. y Knopf, H. (2011). Early intervention and prevention of disability. En *Handbook of Special Education*. Routledge.
- Mayberry, R. I., Chen, J. K., Witcher, P. y Klein, D. (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and language*, 119(1), 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.05.007>.
- McBride, B. J. y Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/027112140302300102>.
- McDonnell, J., Jameson, M. J., Riesen, T. y Polychronis, P. (2006). Embedded instruction in inclusive settings. En D. M. Browder y F. Spooner (Eds.), *Teaching language arts, math, and science for students with significant cognitive disabilities* (págs. 15-36). Brookes Publishing Company.
- McWilliam, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs*. Guilford Press.
- Meyer, A., Rose, D. H. y D. Gordon (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA, CAST Professional Publishing.
- Moodie, S., Daneri, P., Goldhagen, S., Halle, T., Green, K. y LaMonte, L. (2014). Early childhood developmental screening: A compendium of measures for children ages birth to five. *Informe OPRE n° 2014-11*. (DHHS) Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública de los EE.UU.
- Movahedazarhouli, S. (2018). Teaching play skills to children with disabilities: Research-based interventions and practices. *Revista de Educación Infantil*, 46(6), 587-599.
- Munjanganja, L. E. y Machawira, M. S. (2015). *Education for all 2015 national review report: Zimbabwe*.
- Nag, S., Chiat, S., Torgerson, C. y Snowling, M. J. (2014). Literacy, foundation learning and assessment in developing countries. Publicación del DFID.
- Napoli, D. J., Mellon, N. K., Niparko, J. K., Rathmann, C., Mathur, G., Humphries, T., Handley, T., Scambler, S. y Lantos, J. D. (2015). Should all deaf children learn sign language? *Pediatrics*, 136(1), 170-176.
- Centro Nacional de Asistencia Técnica a la Primera Infancia. (2011). The importance of early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families. <https://ectacenter.org/~pdfs/pubs/importanceofearlyintervention.pdf>.
- Instituto Nacional de Salud (NIH). (2020). American Sign Language. <https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/hearing/american-sign-language-2020.pdf>.
- Neece, C., McIntyre, L. L. y Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Revista de Investigación sobre Discapacidad Intelectual*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>.
- Lee, A. Q. N. A., Hock, K. E. y Hosshan, H. (2021). Essentials of pre-Braille skills in Braille learning: A literature review. *Revista Pendidikan Bitara UPSI*, 14(2), 76-86. <https://ojs.upsi.edu.my/index.php/JPB/article/view/5787>.

- Noh, J., Allen, D. y Squires, J. (2009). Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers. *Revista Internacional de Educación Especial*, 24(2), 1-10.
- Odom, S. L., Buysee, V. y Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Revista de Intervención temprana*, 33(4), 344-356.
- Odom S. L., Zercher C., Li S., Marquart J. y Sandall S. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Ojok, P. y Wormnss, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 17(9), 1003-1021.
- Oswald, M. y Swart, E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación*, 58(4), 389-403.
- Centro PACER (2014). Examples of Positive Behavioral Intervention Strategies. <https://www.pacer.org/parent/php/php-c215b.pdf>.
- Page, J., Whitting, G. y Mclean, C. (2007). *Engaging effectively with black and minority ethnic parents in children's and parental services*. Departamento de Infancia, Escuelas y Familias. GHK Consulting Ltd y ETHNOS.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tetreault, K. y Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28(2), 453-496.
- Percy, M., Fung, W. L. A., Brown, I. y Hassiotis, A. (2017). An introduction to behavior and mental health. En M. L. Wehmeyer, et al. (Eds.) *A Comprehensive Guide to Intellectual & Developmental Disabilities*. Brookes Publishing.
- Raab, M. D., Dunst, C. J., Wilson, L. L. y Parkey, C. (2009). Early contingency learning and child and teacher concomitant social-emotional behavior. *Revista Internacional de Educación Especial Infantil*, 1(1) 1-14.
- Rahman, A., Divan, G., Hamdani, S. U., Vajaratkar, V., Taylor, C., Leadbitter, K., Aldred, C., Minhas, A., Cardozo, P., Emsley, R., Patel, V. y Green, J. (2016). Effectiveness of the parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorder in south Asia India and Pakistan (PASS): A randomized controlled trial. *Lancet Psychiatry*, 3(2), 128-136. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00388-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00388-0).
- Rose, D. H., Gravel, J. W. y Gordon, D. T. (2014). Universal design for learning. En L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education: Two volume set*. SAGE Publications Ltd.
- Rossetti, Z. (2014). Peer interactions and friendship opportunities between elementary students with and without autism and developmental disability. *Inclusion*, 2(4), 301-315.

- RTI International. (2015). *A guide for strengthening gender equality and inclusiveness in teaching and learning materials*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00kt5n.pdf.
- Sands, M. M., y Meadan, H. (2022). A successful kindergarten transition for children with disabilities: Collaboration throughout the process. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1133-1141.
- Scherer, N., Verhey, I. y Kuper, H. (2019). Depression and anxiety in parents of children with intellectual and developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 14(7), e0219888.
- Shapiro, E. (2014). Tiered instruction and intervention in a response-to-intervention model. Center for Promoting Research to Practice, Lehigh University, Bethlehem, PA. https://ed.lehigh.edu/sites/coe.lehigh.edu/files/cprp_031615_readers_reduced.pdf.
- Sherif, S., y Venter, F. (2021). *Universal ECD in Malawi: A cost-benefit approach*. Fundación Roger Federer. <https://rogerfedererfoundation.org/assets/publication/pdf/Universal-ECD-in-Malawi-A-cost-benefit-approach.pdf>.
- Siller, M., Morgan, L., Wedderburn, Q., Fuhrmeister, S. y Rudrabhatla, A. (2021). Inclusive early childhood education for children with and without autism: Progress, barriers, and future directions. *Front Psychiatry*, 12(754648).
- Smythe, T., Zuurmond, M., Tann, C. J., Gladstone, M. y Kuper, H. (2021). Early intervention for children with developmental disabilities in low- and middle-income countries: The case for action. *Int Health*, 13(3) 222-231.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T. y Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, 84(2), 213-232.
- Soni, A., Lynch, P., McLinden, M., Mbukwa-Ngwira, J., Mankhwazi, M., Jolley, E., Virendrakumar, B., Bedford, J. y Gercama, I. (2020). Facilitating the participation of children with disabilities in early childhood development centres in Malawi: Developing a sustainable staff training programme. *Sustainability*, 12(5), 2104. <https://doi.org/10.3390/su12052104>.
- Stipek, D., Clements, D. H., Coburn, C., Franke, M. y Farran, D. (2017). PK-3: What does it mean for instruction? *Society for Research in Child Development*, 30(2). <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2017.tb00087.x>.
- Strain, P. S. y Schwartz, I., (2001). ABA and the development of meaningful social relations for young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 120-128.
- Summers, J. A., Poston, D. J., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., Hoffman, L. Mannan, H. y Wang, M. (2005). Conceptualizing and Measuring Family Quality of Life. *Revista de Investigación sobre Discapacidad Intelectual*, 49, 777-783
- Theirworld. (2016). *Left behind from the start: How governments and donors are failing children with disabilities in their early years [documento informativo]*.

- Thoma, C. A., Rogan, P. y Baker, S. R. (2001). Student involvement in transition planning: Unheard voices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 16-29. <http://www.jstor.org/stable/24481611>.
- Tomada, G., Schneider, B. H., de Domini, P., Greenman, P. S. y Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *Int Journal of Behavioral Development*, 29(4), 314-322.
- Tomlinson, M., Darmstadt, G. L. y Yousafzai, A. K. (2019). Global research priorities to accelerate programming to improve early childhood development in the sustainable development era: A CHNRI exercise. *Journal of Global Health*. 9(3), 020703.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2021). *Guidelines on consulting persons with disabilities: Indicator 5*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_disability-inclusive_consultation_guidelines.pdf.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusion and education: All means all*.
- UNESCO. (2021a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Right from the start: Build inclusive societies through inclusive early childhood education*.
- UNESCO. (2021b). *Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: Challenges and opportunities of distance education*. Documento informativo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404>.
- UNICEF. (2014). *Programas preescolares inclusivos, Webinar 9-Folleto técnico de acompañamiento*. <https://www.unicef.org/lac/media/35206/file/Pre-School.pdf>.
- UNICEF. (2018). *Learning Through Play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>.
- UNICEF. (2019a). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*.
- UNICEF. (2019b). *Encuesta mundial sobre programas inclusivos de desarrollo e intervención en la primera infancia*. <https://www.unicef.org/media/126046/file/Global-Survey-of-IECD-and-ECI-Programs-2019.pdf>.
- UNICEF. (2020). *Servicios en línea de intervención temprana para niños con discapacidades y retrasos del desarrollo*. <https://www.unicef.org/northmacedonia/press-releases/online-early-intervention-services-children-disabilities-and-developmental-delays>.
- UNICEF. (2021). *Cartografía de las prácticas educativas inclusivas para discapacitados en Asia Meridional*. <https://www.unicef.org/rosa/reports/mapping-disability-inclusive-education-practices-south-asia>.
- USAID. (2019). *Social and Emotional Learning and Soft Skills USAID Policy Brief*. Washington DC.

- USAID. (2020). *Política educativa de USAID: Ejecución del ciclo del programa y orientación operativa*. Washington DC.
- USAID. (2021a). *Developing high-quality pre-primary programs: USAID education how-to note*. https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/Developing%20High-Quality%20Pre-Primary%20Programs_USAID%20Education%20How-to%20Note-508%20%281%29.pdf.
- USAID. (2021b). *Examining what works in pre-primary: A review of the evidence*. <https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/Examining%20What%20Works%20in%20Pre-Primary%20A%20Review%20of%20the%20Evidence.pdf>
- USAID. (2022). *USAID announces commitments at the Global Disability Summit*. <https://www.usaid.gov/news-information/press-releases/feb-16-2022-usaid-announces-commitments-global-disability-summit>.
- Vargas-Baron, E., Janson, U. y Mufel, N. (2009). *Early childhood intervention, special education, and inclusion: Focus on Belarus*. UNICEF.
- Vargas-Baron, E., Small, J. y Wertlieb, D. (2019). *Encuesta mundial sobre programas inclusivos de desarrollo e intervención en la primera infancia*. Instituto RISE.
- Wauters, L. N. y Knoors, H. (2007). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21 -36. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm028>.
- OMS Y UNICEF. (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper*. OMS http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf.
- Banco Mundial. (2020). *Pivoting to inclusion: Leveraging lessons from the COVID-19 crisis for learners with disabilities*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/712711627321467972/pdf/Criteria-for-the-World-Bank-s-Disability-Inclusive-Investment-Project-Financing-IPF-in-Education-Guidance-Note.pdf>.
- Banco Mundial. (2021). *Guidance note: Criteria for the World Bank's disability-inclusive Investment Project Financing (IPF) in education*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/712711627321467972/pdf/Criteria-for-the-World-Bank-s-Disability-Inclusive-Investment-Project-Financing-IPF-in-Education-Guidance-Note.pdf>.
- Grupo del Banco Mundial. (2015). *Helping deaf children in Vietnam communicate and access education through sign language*. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2015/08/10/helping-deaf-children-in-vietnam-communicate-and-access-education-through-sign-language>.
- World Blind Union. (2021). *Declaración de la UMC para el Día Mundial del Braille - 4 de enero de 2021*. <https://worldblindunion.org/blog/news/wbu-statement-for-world-braille-day-4-january-2021/>.
- Facultad de Medicina de Yale. (2022). *Hoja informativa: Retraso en el desarrollo*. <https://www.yalemedicine.org/conditions/developmental-delay>.

8. GLOSARIO

Adaptaciones: Cambios que reducen las barreras y permiten a los estudiantes recibir información y expresar su aprendizaje de forma eficaz. Pueden incluir cambios en la presentación, la respuesta, el momento, la programación, el entorno o el lenguaje utilizado.

Braille: Sistema táctil de lectura y escritura muy utilizado por las personas ciegas que utiliza un código especial formado por seis puntos en relieve sobre una cuadrícula (Unión Mundial de Ciegos, 2021).

Comunicación Alternativa y Mediante Dispositivos de Amplificación (AAC) Conjunto de herramientas y estrategias que un individuo utiliza en la comunicación. Pueden incluir habla, texto, gestos, expresiones faciales, tacto, lenguaje de señas, símbolos, imágenes y dispositivos generadores de habla (Sociedad Internacional de Comunicación Aumentativa y Alternativa, s.f.).

Discapacidad: Concepto social que no se basa en la deficiencia específica de una persona, sino en las barreras actitudinales y ambientales a las que se enfrenta una persona debido a su deficiencia (Banco Mundial, 2021).

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Adaptaciones para hacer el aprendizaje más accesible a las personas con discapacidad que pueden ser útiles para todos los individuos.

Educación Preescolar (PPE): De uno a tres años de escolarización organizada antes de la escuela primaria, generalmente de los 3 a los 6 años de edad, aunque es común la matriculación de menores y mayores de edad (USAID, 2021a).

Estrategias de aprendizaje integradas: Estrategias de aprendizaje que promueven la participación y el aprendizaje del niño en las actividades cotidianas, las rutinas y las transiciones (McDonnell et al., 2006).

Evaluación de detección del desarrollo: Evaluación que examina los hitos del desarrollo en distintas categorías (por ejemplo, socioemocional, comunicación, motricidad gruesa) y si el niño puede alcanzarlos. Estas evaluaciones se realizan de forma continua, y cualquier retraso da lugar a un examen diagnóstico más exhaustivo (Moodie et al., 2014).

Evaluación: Proceso de recopilación y evaluación de información sobre lo que los estudiantes saben, comprenden y pueden hacer (Clarke, 2012).

Lenguaje de señas: Lenguajes completos y naturales, que se expresan mediante movimientos de las manos y la cara. Al igual que las lenguas habladas, cada lengua de señas tiene su propio vocabulario y reglas gramaticales que la diferencian tanto de otras lenguas de señas como de las lenguas habladas (NIH, 2020).

Organización de Personas con Discapacidad (OPD): Una organización liderada, dirigida y gobernada por personas con discapacidad que también constituyen una clara mayoría de sus miembros (Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2021).

Retrasos en el desarrollo: Cuando un estudiante no alcanza los hitos al mismo tiempo que la mayoría de sus compañeros (Boggs et al., 2019).

Sistema Multinivel de Apoyo (MTSS): La provisión de instrucción inclusiva para todo el aprendizaje al tiempo que se da a algunos estudiantes una instrucción más intensiva e individualizada. MTSS utiliza diferentes niveles de apoyo con instrucción adicional, ajustada y más intensiva para satisfacer las necesidades de los diversos estudiantes (DEC, 2021).