

La respuesta educativa a los estudiantes con infancia temprana

Paula Angélica Riquelme Bravo
Coordinadoras: Cynthia Duk • Laura Hernández



FUNDACIÓN MAPFRE

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

1. Infancia temprana: derechos y oportunidades

1.1 Características de la infancia temprana

El desarrollo infantil se encuentra condicionado a los procesos de maduración e influencia del medio externo. Al nacer, el sistema nervioso no ha alcanzado su plena madurez, por lo que el afianzamiento de sus funciones dependerá en gran medida de las experiencias, la calidad de las interacciones entre infantes y cuidadores, la persistencia de los estímulos y la educación de la familia, entre otros factores. El conocimiento actual sobre el desarrollo infantil temprano y las características del cerebro en sus primeras etapas está preocupando a las naciones, instándolas a generar políticas intersectoriales preocupadas por el seguimiento del desarrollo infantil temprano (Banco Mundial, 2006).

La infancia temprana abarca desde la concepción de la vida hasta los ocho años de edad. La forma en que niños y niñas aprenden durante este periodo es a través de la experiencia, la manipulación sobre el medio externo, el juego, la observación, la imitación y el establecimiento de relaciones significativas (Bedregal, 2004). En este tiempo, especialmente en los tres primeros años de vida, los cambios se caracterizan «por ser muy rápidos, con aprendizajes masivos con implicación de muchas áreas corticales y, a nivel conductual, grandes saltos evolutivos con importantes adquisiciones motoras y cognitivas» (FEAPS, p. 23).

Los periodos críticos caracterizan el desarrollo infantil de niños y niñas, pero los estudios internacionales sobre aprendizaje y neurociencias afirman que el periodo más sensible es hasta los tres años de vida. El cerebro infantil sufre una serie de procesos neurofisiológicos que configuran las conexiones y sus funciones. Es en esta etapa donde se produce una mayor conectividad de las redes neuronales que permitirán el afianzamiento de las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales que posibilitarán una equilibrada interacción con el mundo circundante (Bedregal, 2004).

La misma inmadurez del sistema nervioso de los infantes hace que sean más vulnerables a las agresiones del medio externo: calidad de los estímulos, malnutrición, infecciones o enfermedades y situaciones de estrés, entre otros aspectos. Estas circunstancias, sumadas a diversos factores de riesgo como la vulnerabilidad social y/o pertenecer a grupos minoritarios (discapacidad, pueblos originarios...), pueden llegar a producir graves situaciones de exclusión social desde las más tempranas edades. Los antecedentes descritos han preocupado a los organismos internacionales, que han realizado esfuerzos por avanzar en el desarrollo de acciones orientadas a la protección de la infancia y de su desarrollo temprano. La convención de los derechos del niño y la niña (1990) puso el énfasis en un nuevo paradigma sobre la infancia: de un enfoque basado en las necesidades se pasó a uno que visualiza a los niños como sujetos de pleno derecho. Según Morasso (2005), en esta nueva perspectiva cambia la relación entre los garantes y los infantes, ya que son los adultos (la familia, la comunidad, el Estado) quienes tienen la obligación de promover y proteger esos derechos. Es una responsabilidad de todos respetar a los niños y evitar cualquier acción que pueda interferir o violar el ejercicio de los derechos universales. Además, pone de manifiesto de qué forma los diferentes sistemas interactúan entre sí y afectan positiva y/o negativamente al desarrollo de niños y niñas.

1.2 Plasticidad neuronal en la infancia: una ventana de oportunidades

Como se vio en el apartado anterior, el sistema nervioso humano es el más inmaduro dentro de la especie mamífera. Al nacer, contamos con una cantidad limitada de conexiones neuronales que principalmente nos permiten sobrevivir los primeros meses interactuando con el medio a partir de un conjunto de reflejos primarios. Es justamente el proceso de interacción con el medio externo el que posibilita la adquisición y especialización de la conducta. A esta capacidad de modificación de las interconexiones neuronales se le denomina «plasticidad cerebral». «La plasticidad neural es la propiedad que poseen las neuronas (ayudadas por las células gliales) para reorganizar sus conexiones sinápticas y modificar los mecanismos bioquímicos y fisiológicos implicados en su comunicación con otras células» (FEAPS, p. 24). La posibilidad de modificar las funciones cerebrales y la conectividad de las neuronas se dan durante toda la vida, pero con mayor intensidad durante los períodos críticos del desarrollo, que para la infancia temprana es desde la concepción hasta los tres años. La premisa de la plasticidad es la posibilidad de transferir funciones desde un tejido dañado a otro sano.

Se puede realizar una reorganización de ellas, ya que aún no se han establecido todas las sinapsis y conexiones dendríticas, pero habrá que considerar igualmente que un daño cerebral ocurrido en la infancia temprana puede dañar más el cerebro, ya que es difícil desarrollar habilidades complejas sin las células diferenciadas necesarias. Este mismo grupo de investigadores propone las siguientes premisas relacionadas con la plasticidad cerebral infantil:

- Importancia del establecimiento de pautas en el niño desde la primera infancia.
- Importancia del juego como conducta exploratoria típica de la especie humana y de fomentar, a través de él, la interacción del niño con los adultos, con otros niños y con el ambiente en general.
- Importancia de no sobreestimar al niño, sino de facilitarle la cantidad y calidad de estímulos necesarios en cada momento para que el desarrollo infantil pueda ir avanzando de acuerdo a su ritmo neuroevolutivo.
- Importancia de respetar el ritmo evolutivo de cada niño y su nivel de maduración neurológica para la planificación de la adquisición de habilidades.
- Importancia de aprovechar los periodos críticos para el aprendizaje de las diversas habilidades.
- Importancia de aprovechar la potencia de los procesos de plasticidad neuronal natural y postraumática del sistema nervioso durante las primeras etapas de la vida.

Los antecedentes analizados dan cuenta de la importancia de los procesos de educación oportuna y de calidad, la cual debe organizarse de forma tal que facilite al niño la cantidad y calidad adecuada de situaciones desafiantes respetando el ritmo evolutivo y el nivel de maduración de su sistema nervioso. Además, se deben dejar de concebir las intervenciones en edades tempranas como «recetas» que se aplican a determinados tipos de infantes. Por el contrario, se requiere avanzar desde un modelo pasivo y conductual hacia uno que aumente la participación y la funcionalidad en los entornos naturales. En este contexto, la falta de vigilancia y educación temprana del desarrollo infantil pueden tener consecuencias devastadoras, por lo que se hace necesario generar programas de educación y atención temprana con enfoque poblacional basados en el modelo interactivo que permitan equiparar las oportunidades de los más excluidos desde las edades más tempranas.

1.3 La atención temprana como estrategia preventiva de situaciones de exclusión

1.3.1 Niveles de prevención en la infancia temprana

Los niños, para desarrollar al máximo sus potencialidades, requieren de padres y cuidadores sensibilizados e informados. Es de vital importancia estimularlos durante los tres primeros años debido a los impactos que estas acciones tienen sobre el aprendizaje y el desarrollo. Durante muchos años se ha denominado a este tipo de intervención «estimulación temprana». Este concepto se refleja en la Declaración de los Derechos del Niño (1959) como una instancia para apoyar a niñas/os que nacen en situación de riesgo sociocultural, previniendo así futuras deficiencias en el desarrollo por esta causa.

Se ha criticado fuertemente este término sobre todo porque en sus inicios la estimulación temprana estaba centrada primordialmente en el niño, no considerando las características familiares ni la cultura local. Los programas de estimulación no siempre consideraban las peculiaridades de los niños ni sus potencialidades frente al proceso de aprendizaje. Por ello presentaban opciones estandarizadas de intervención sin tener en cuenta las variables contextuales y personales de los beneficiarios (niños y familias). En la actualidad, gracias a los avances de las ciencias cognitivas, el cambio del contexto social y la comprensión de cómo impactan los diferentes sistemas en el desarrollo humano, se ha transitado progresivamente hacia un enfoque más amplio denominado «educación y atención temprana». Este modelo implica la coordinación de Estado, comunidad y familia para la generación de acciones y procedimientos intersectoriales que promuevan la equiparación de oportunidades desde la más temprana edad para todos los niños, considerando de forma especial a aquellos que tienen discapacidad y experimentan situaciones de alto riesgo bio-psicosocial.

La estrategia principal a la base de este enfoque es la prevención, que se define como la implementación de una serie de acciones que dan respuesta a la protección del desarrollo íntegro de la infancia, a la detección de factores de riesgo en el niño o su entorno y a la actuación directa en presencia del trastorno del desarrollo (Medina, 2005).

En la siguiente matriz se presentan las características principales de la prevención en el ámbito del desarrollo infantil temprano, ejemplificando posibles acciones a desarrollar en cada uno de los niveles de prevención.

Tabla n.º 1. Acciones de niveles de prevención

Nivel de prevención	Acción	Beneficiarios
Primario	Programas informativos a familias y cuidadores.	Toda la población.
Secundario	Análisis de factores de riesgo e indicadores de alerta del desarrollo infantil por territorio.	Población en situación de riesgo.
Terciario	Programas de trabajo con familias con hijos que presentan algún tipo de discapacidad en edades tempranas.	Familias con hijos discapacitados (hasta 3 años de edad).
Cuaternario	Programas intersectoriales preocupados de orientar a las familias con y sin hijos con discapacidad en valores asociados al respeto de la diversidad.	Todas las familias de un territorio.

La prevención frente a los factores de riesgo implica contar con herramientas que permitan detectarlos precozmente y analizar las posibles consecuencias para el desarrollo integral de los infantes. Las naciones han optado por generar estrategias de prevención por criterios de utilidad para las personas y de economía de recursos a largo plazo. Para implementar estrategias de prevención en la infancia temprana se requiere de profesionales de salud, educación y de otras especialidades formados en detección de indicadores de alerta, en evaluación basada en el contexto y en la planificación de apoyos que permitan mejorar la funcionalidad de niños y niñas (Ferrándiz, 2008).

■ 1.3.2 Atención temprana como medida de inclusión

La atención y educación temprana es un derecho de los niños con necesidades educativas especiales, de los que tienen riesgo de presentarlas o que vivencian situaciones de vulnerabilidad psicosocial, así como un derecho de las familias a recibir los apoyos necesarios, según las diversas demandas que presenten en el transcurso del desarrollo infantil y en el proceso de integración en los primeros años de vida. Su propósito es potenciar a los niños, a sus familias y a la comunidad (servicios de salud, educación, juntas vecinales, etc.) para construir una sociedad inclusiva que diversifique su oferta educativa desde una perspectiva de derecho.

El Libro Blanco de la Atención Temprana (2005) la define así (p. 12):

«El conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar».

La Agencia Europea de Educación Especial (2007), que reúne a diecisiete países de la Comunidad Europea, define de esta manera la atención temprana (p. 17):

«Conjunto de intervenciones para niños pequeños y sus familias, ofrecidos previa petición, en un determinado momento de la vida de un niño, que abarca cualquier acción realizada cuando un niño necesita apoyo especial para asegurar y mejorar su evolución personal, reforzar las propias competencias de la familia y fomentar la inclusión social de la familia y el niño».

La atención temprana (FEAPS, 1999) identifica un conjunto de buenas prácticas orientadas a niños y niñas, familias, equipos de trabajo y comunidad. En la siguiente tabla se presenta una sistematización de ellas.

Tabla n.º 2. Ejemplo de buenas prácticas en atención temprana

Agente	Práctica
<p>Buenas prácticas orientadas hacia niños y niñas desde un Programa de Atención Temprana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar un sistema de detección, atención y educación temprana que permita localizar prematuramente situaciones de riesgo y de discapacidad en edades tempranas, ofreciendo así una oferta diversificada. - Potenciar el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas con actividades de enseñanza que respondan a sus formas de aprender y favorezcan la adquisición de habilidades adaptativas, funcionales y escolares. - Desarrollar sistemas de registros protocolizados (estándares) que permitan tener un seguimiento de los casos y sus familias, así como una evaluación de impacto de las intervenciones realizadas. - Coordinar acciones que orienten los procesos de integración escolar desde la más temprana edad. - Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del infante. - Optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño. - Introducir los mecanismos necesarios de compensación, eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas. - Evitar o reducir la aparición de efectos o déficit secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo. - Todo ello se trabaja mediante una intervención global, planificada, que atienda al desarrollo de todas las áreas: motora, perceptivo-cognitiva, de comunicación y lenguaje, social y afectivo-emocional (Diez, A., 2008).

Buenas prácticas orientadas hacia las familias desde un Programa de Atención Temprana

- Estimular y facilitar la vinculación padres/niño, motor fundamental en la evolución del pequeño.
- Ayudar a los padres a observar las características del niño, sus capacidades, sus puntos fuertes y débiles, cómo conseguir sus respuestas, etc.
- Propiciar la iniciativa de los padres en la estimulación de su hijo a través de las actividades cotidianas: alimentación, aseo, juegos, paseos...
- Ayudar a los padres a comprender la importancia de que el niño sea feliz y su desarrollo lo más armónico posible, por encima de que sea más o menos capaz de realizar ciertas conductas.
- Contribuir a que el niño se sienta querido, entendido, valorado, respetado en su individualidad, evitando conductas tanto de hiper como de hipoprotección.
- Orientar a los padres respecto a la necesidad que el niño tiene de unos límites, que deben ser dados mediante pautas y criterios educativos concretos, unánimes y al mismo tiempo flexibles, y en un ambiente estable a nivel personal, físico y de rutinas diarias.
- Ayudar a los padres a que no disminuyan su cuidado personal y de pareja por la sobrecarga emocional que conlleva las dificultades del niño.
- Propiciar la seguridad de los padres en sí mismos para que encuentren la manera de adecuar los aprendizajes del niño a sus actividades cotidianas con el fin de que reviertan en su independencia personal.
- Tener participación en las decisiones que se toman en relación con la intervención de sus hijos.
- Valorar las formas de relación y de mediación existentes en el grupo familiar.
- Participar de forma activa en las acciones de los programas de atención temprana: evaluación inicial, selección de actividades de aprendizaje, sesiones de trabajo, etc.
- Organizar grupos de padres, generando instancias de autoayuda e identidad.
- Recibir por parte del equipo educativo información sobre el diagnóstico, desarrollo e intervención de sus hijos/as de forma comprensible y guardando el principio de confidencialidad.
- Recibir ayuda para fortalecer las diádas (madre-hijo) y desarrollo de la competencia educativa y afectiva de la familia.
- La familia es objeto directo de la intervención: tienen unas necesidades concretas de apoyo, información, formación y asesoramiento que han de ser atendidas.
- La familia ha de ser agente implicado en el proceso de intervención: para la generalización de los aprendizajes del niño es importante que se trasladen a contextos naturales, y este papel solo pueden desempeñarlo los propios familiares.
- Los padres son los tutores legales del menor, por lo tanto, tienen el derecho y la obligación de asumir la responsabilidad de las decisiones que se adopten y de todas las actuaciones que se lleven a cabo con su hijo.
- Por último, son los protagonistas del futuro. Los profesionales irán variando, pero la familia es la única institución que permanecerá estable a lo largo de toda la vida del niño. Y desde el nacimiento, los padres, ejerciendo la responsabilidad legal mencionada, van «dibujando» lo que será su futuro, teniendo en cuenta variables relacionadas con sus redes de apoyo social y con sus sistemas de creencias y valores (Diez, A., 2008).

<p>Buenas prácticas orientadas hacia la comunidad desde un Programa de Atención Temprana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar la diversidad cultural en la intervención con la familia y la comunidad. - Potenciar y apoyar la coordinación, apoyo y cooperación entre los diversos servicios sociales y programas para generar procedimientos y estrategias que favorezcan la atención y educación temprana. - Promover la sensibilidad de la comunidad y actitudes no discriminatorias para la integración e inclusión social desde edades tempranas. - Colaboración con otros servicios (generando redes) para prevenir en todos sus niveles la discapacidad. - Intervenir desde una perspectiva de derecho y con un enfoque no solo de riesgo, sino también poblacional (para todas las familias y los niños de un sector). - Organizar la intervención de forma sectorizada y dando prioridad a las familias y grupos que presenten mayores necesidades, una vez realizados el análisis de riesgo y el preventivo.
<p>Buenas prácticas orientadas a un equipo de atención temprana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de trabajo en equipo y empatía. - Autoevaluación de las acciones para mejorar la calidad de los servicios. - Sistematizar e investigar nuevas formas de brindar apoyos a todas las familias. - Formarse y especializarse en el campo de la atención y educación temprana, así como en los fundamentos del modelo sistémico de los Centros de Salud Familiar. - Respetar las prácticas culturales de la comunidad. - Difundir en la comunidad la importancia del buen desarrollo infantil. - Contar con procedimientos uniformes de detección y derivación de niños y niñas al interior del consultorio y fuera de él. - Diseñar propuestas de intervención en aprendizajes tempranos adaptadas a las necesidades de niños, niñas y familias. - Recopilar de forma sistemática experiencias que permitan enriquecer las formas de abordar a la familia y a la comunidad (Fernández y Riquelme, 2006).

La educación y atención temprana es una estrategia de intervención necesaria para prevenir, atenuar y recuperar las distintas necesidades de aprendizaje y discapacidades que pueden producirse como consecuencia de diversas causas o factores en el transcurso del desarrollo infantil, así como para prevenir situaciones de riesgo en la infancia. Esta debe tener un enfoque interactivo y global considerando las características y los recursos de cada territorio, además de apoyar la coordinación de los distintos servicios que benefician a las familias y a sus hijos para una mayor eficacia y eficiencia de los programas y sus objetivos (Elizalde, 2004).

2. Medidas de inclusión y apoyo a la infancia temprana

2.1 La evaluación como primer eslabón

La evaluación se posiciona como una acción pedagógica axial que implica un proceso intencionado que corresponde a la «recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada» (Casanova, 1995, p. 61).

Desde esta premisa es imperante considerar en el proceso evaluativo el análisis de aspectos vinculados con los contextos en los que se desarrollan los niños (familia, entorno educativo y comunidad). La evaluación debe incidir en los fines que se pretenden e incorporar al proceso educativo este proceso dinámico, sumamente complejo, que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social. Los referentes curriculares de educación infantil de cada país constituyen una herramienta fundamental para la realización de los ajustes y la generación de apoyos a nivel de aula.

Iglesias (2008) postula que la evaluación de ambientes de aprendizaje implica un proceso cíclico de cuatro fases. Las acciones explicitadas por el autor abarcarían:

- a) Identificar las dimensiones y variables que intervienen más directamente en la configuración de un determinado tipo de ambiente. Para ello es necesario conocer en profundidad el objeto o dimensión que se quiere evaluar para poder descomponerlo en partes o unidades más fácilmente observables.
- b) Observar la manifestación de las distintas variables en el aula con una mirada atenta. Los datos obtenidos aportarán información acerca de la influencia que el ambiente está ejerciendo en la conducta y en el aprendizaje de los niños. Para realizar una observación sistemática es posible disponer de algunos instrumentos que ayuden a la recogida de información: mapas espaciales, tablas de registro, referentes curriculares, referentes del desarrollo normal e instrumentos basados en normas nacionales e internacionales, entre otros.
- c) Analizar los aspectos observados en detalle y reflexionar acerca de las implicaciones pedagógicas y educativas de dichos aspectos, es decir, cómo afectan a la dinámica de trabajo y al aprendizaje de los niños. Desvelar esta influencia y cómo se produce permitirá saber si la disposición del ambiente responde efectivamente a las intenciones educativas, y, en caso de no ser así, aportará información para realizar las transformaciones que sean necesarias.
- d) Intervenir para plantear alternativas viables de mejora. Toda evaluación ha de tener como finalidad última la mejora de la calidad. En base a los datos obtenidos de la observación, análisis y reflexión, es necesario plantearse qué se puede hacer, teniendo en cuenta las posibilidades reales, para mejorar el ambiente de aprendizaje.

La vigilancia del proceso comprende todas las actividades relacionadas con la promoción del desarrollo y la detección oportuna de las dificultades que puedan surgir durante la atención temprana en la salud del niño. Es un proceso continuo y flexible que incluye la información de los profesionales de la salud, de padres, profesores y otros

agentes comunitarios. Además de considerar los aspectos relacionados con los hitos del desarrollo, es necesario avanzar hacia la consideración de las declaraciones expresadas en los planes y programas de educación infantil en cada país.

Así, tanto los educadores como la familia cumplen un papel fundamental en el contexto de la vigilancia del desarrollo y la detección de barreras en el aprendizaje y la participación. En general, existe el consenso en la literatura de que los padres son buenos observadores y detectores certeros de las deficiencias observadas en sus hijos, mostrando una alta sensibilidad y especificidad, por lo que su opinión tiene gran valor predictivo en la detección de problemas del desarrollo (Figueiras, 2006). De este modo, la evaluación se define como «un proceso de recogida y análisis de información relevante relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas que presenten dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades» (Giné, 1996, p. 1).

■ 2.2 Aspectos a considerar en la evaluación de la infancia temprana

■ 2.2.1 Indicadores de alerta por ámbitos del desarrollo

Para Mussen *et al.* (1995), el desarrollo es definido como cambios de estructuras físicas y neurológicas, cognitivas y del comportamiento que emergen de manera ordenada y son relativamente permanentes (en Figueiras, 2006). En él se establecen una serie de hitos que trazan unas referencias en la evolución del crecimiento humano, permitiendo de esta forma conocer los indicadores de alerta frente a eventuales rezagos en el desarrollo. Con ello, esta definición se asocia a la que se usa en las ciencias sociales cuando se menciona que un hito es un suceso o acontecimiento que sirve como punto de referencia en un proceso continuo. En este sentido, desde el enfoque organizacional del desarrollo humano y desde el punto de vista evolutivo, un hito sería un momento clave que marca un cambio cualitativo en el curso del desarrollo del niño, en su experiencia con respecto a sí mismo y a su entorno. El hito en el desarrollo infantil también supone el ingreso a una nueva fase evolutiva, presentándose a su vez retos diferentes que lo colocan en un proceso de transición donde el niño irá alcanzando logros intermedios. Además tiene un carácter predictivo con relación a futuras capacidades relevantes de subsiguientes fases y tareas del crecimiento (Silva, 2007). Para que los profesionales de la educación y la salud compartan un marco de referencia común pueden utilizar referentes reconocidos a nivel internacional, como, por ejemplo, el *Manual CIE-10* (clasificación internacional de enfermedades de la OMS), el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5* (American Psychiatric Association, 5.ª ed. 2014) y descripciones de hitos de alerta derivados de las distintas teorías sobre el desarrollo humano.

A continuación se presentan y ejemplifican indicadores de alerta que pueden ser considerados por los equipos de educación y atención temprana al momento de sospechar, por ejemplo, de algún de riesgo o tipo de discapacidad, o bien para difundir en las comunidades y los servicios de salud y educación con el fin de que estos casos sean derivados y apoyados de forma oportuna.

Tabla n.º 3. Indicadores de alerta por áreas de desarrollo

Área	Indicadores de alerta
Motora	<p>0 - 1 mes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acostado sobre el vientre, no eleva la cabeza brevemente ni la gira para protegerse. - 2 meses. Manos fuertemente cerradas. - No realiza pataleo. - Estando acostado sobre la espalda, no gira la cabeza de un lado a otro; no la levanta unos instantes. <p>3 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acostado sobre el vientre, no levanta ni la cabeza ni parte del tronco de 45° a 90°. - Al estar de espalda, la cabeza no está en la línea media. - Si se le coloca un objeto en la línea media, no lo toma con ambas manos. <p>4 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - No hay apoyo seguro de antebrazos. No tiene movimientos voluntarios de cabeza y miembros superiores. <p>5 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acostado sobre el vientre, los codos están más abajo de los hombros y no saca las manos al apoyo anterior. - Acostado, no levanta con facilidad la cabeza en diferentes planos. - Las manos están cerradas, no juega con ellas, no toma objetos, no se las lleva a la boca. <p>6 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al sentarlo, inclina lateralmente el tronco, no se equilibra hacia adelante. <p>7 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - No soporta peso si se le da apoyo. <p>8 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantiene curvatura completa del tronco. - No logra girarse de espalda estando tumbado sobre el vientre. - Tomado de una baranda, soporta peso corporal. <p>9 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - En diferentes posiciones del cuerpo la cabeza no tiene control total. - No manipula objetos distantes ni los deja caer voluntariamente. <p>10 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se sienta solo y pierde el equilibrio lateralmente. <p>12 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pierde el equilibrio y no gira el tronco para tomar objetos distantes. - No se sujeta a los muebles para ponerse de pie. - La prensión la realiza con todos los dedos y no solo con el pulgar e índice. <p>18 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - No camina independientemente. <p>21 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> - No sube escaleras de un peldaño. <p>2 años</p> <ul style="list-style-type: none"> - No inicia la carrera. <p>2 años y medio</p> <ul style="list-style-type: none"> - No corre. <p>3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> - No sube escaleras alternando los pies. <p>Generalizando, se pueden considerar como amenazas de parálisis cerebral, durante los primeros seis meses, los siguientes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asimetría corporal. - Patrones anormales de postura y movimiento. - Reflejos primitivos ausentes o persistentes. - Salto de las secuencias de desarrollo. - Los movimientos no son iguales en ambas mitades del cuerpo, derecha e izquierda. - Los movimientos no son iguales en ambas mitades del cuerpo, superior e inferior. - Su cuerpo está muy tenso o muy blando. - Tiene una postura de recién nacido más allá de los seis meses. - Hay partes de su cuerpo que no mueve.

0 - 1 año de vida

- Frente a un ruido o sonido proveniente de su entorno (portazos, objetos que caen) permanece inmóvil.
- Las voces de los adultos significativos (mamá, papá) emitidas fuera del alcance de su vista parecen no interesarle.
- En momentos de inquietud da la impresión de que la voz de su madre y los sonidos melodiosos no lo tranquilizan.
- Al cerrarse una puerta bruscamente o al caer fuerte un objeto de forma imprevista, no se asusta ni manifiesta incomodidad.
- En situaciones de su vida diaria, como, por ejemplo, durante su alimentación, continúa su actividad a pesar de escuchar las voces de sus familiares o sentir ruidos extraños cerca de él.
- Frente al cambio de tonos e inflexiones de la voz de la madre, el niño parece indiferente.
- No se le oye emitir sílabas como *ma, pa, da, la*.
- No comprende algunas instrucciones simples que le da su madre, como *dame toma, trae, aplaude*.
- En momentos en los que su madre emite alguna palabra no intenta reproducirla, a pesar de que ella lo realice reiterativamente.
- Cuando los adultos se acercan a conversar con él, solo se dedica a mirar los labios de ellos, no existiendo ningún otro tipo de respuesta.
- No reproduce sonidos onomatopéyicos como el ladrido de un perro o un gato (*guau, miau*).
- No señala con su dedo índice personas ni objetos que se le pidan.
- Mientras juega con su objeto favorito no se aprecia que hable con él.
- Da a conocer sus emociones a través de abrazos, gestos, llantos, pataletas y tirones a la ropa de la madre.
- Lanza objetos para llamar la atención.
- La música no la disfruta. Tampoco le interesa la lectura de cuentos infantiles.

Uno a dos años de vida

- Utiliza alguna que otra palabra, generalmente poco comprensible para los adultos.
- Expresa a través de gestos o monosílabos sus necesidades de alimentación.
- Comprende órdenes simples que estén acompañadas de gestos.
- Presenta dificultad para formar oraciones que estén compuestas de dos palabras.
- Inventa algunos gestos para darse a entender.
- Se interesa por conocer los objetos de su entorno; sin embargo, no pregunta «¿qué es esto?», solo indica con su dedo aquello que quiere conocer.
- Siempre está pendiente de mirar los labios de quien le habla.
- Sube el volumen del televisor muy alto si es que le llama la atención algún programa.
- Se acerca a la radio, coloca su oreja sobre ella y en ocasiones también su mano.
- Manifiesta malestar a través de llantos y pataletas sin motivo aparente.

Dos a tres años de vida

- La emisión de oraciones de tres palabras no se manifiesta.
- Intenta comunicarse a través de gestos que demuestren agrado o desagrado por algo o alguien.
- En muchas ocasiones reacciona con pataletas o llanto explosivo frente a ciertas situaciones cotidianas.
- Intenta expresar y describir a través de la dramatización de acciones que acompaña de algunas emisiones de voz.
- Muestra interés por observar libros e intenta que le den a conocer los nombres de lo que mira.
- En general no logra aprender canciones simples para después cantarlas.
- No sigue el ritmo de danzas o bailes propios de su edad.
- Se incrementa el uso de gestos para nominar a personas, animales u objetos de su entorno familiar.
- No es habitual que juegue con objetos simulando que sean otra cosa (utilizar un zapato fingiendo que es un teléfono o una caja de cartón amarrada con un cordón simulando ser un perro).
- En general no se observa que busque materiales para organizar algún juego.
- Puede aceptar cualquier cambio de nombre en los objetos o juguetes, sin embargo, para jugar utiliza ese objeto de acuerdo a su principal función (la mamá le dice entregándole un zapato «aquí tienes el teléfono» y el niño solo lo utiliza para colocárselo en los pies).
- Existe cierta tendencia a arrastrar los pies cuando camina.
- Manifiesta cierta inestabilidad al tratar de hacer equilibrio (pararse en un pie, caminar por una línea dibujada en el suelo).
- Sus movimientos dan la impresión de ser bruscos.
- Al colocarle una música con alto volumen para que baile, no logra coordinar sus movimientos.
- Le es difícil reproducir ritmos adecuadamente.
- Le llama mucho la atención el ruido de un avión que pasa sobre su casa.
- Reacciona demostrando admiración frente al ruido de una excavadora de cemento.
- Parece que no le interesa relacionarse con sus pares.
- Presenta dificultad para estar atento más de cinco minutos en una misma tarea, aunque sea de su agrado.
- No espera su turno en un juego u otro tipo de actividad cotidiana.
- Al ir de visita a otra parte, no saluda ni se despide.
- No comprende las normas de los juegos, por lo que actúa de manera impulsiva.

Relaciones sociales	<p>Desde los primeros meses hasta el año de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bajo interés por los ruidos y voces, incluso de los padres. – Se muestra más bien tranquilo y excesivamente poco expresivo (por ejemplo, luego de comer, en los baños...). – Vocaliza independientemente de si se acerca o no su cuidador. – Se observan reacciones muy similares ante la voz de los padres y la de otras personas desconocidas. – Los sonidos que realiza tienen pocas variaciones; parece que siempre vocaliza de la misma forma. – Da la impresión de que no está interesado por comunicarse con otras personas. – Cuando le llaman por su nombre da pocos indicios de que lo reconoce; no volteo. – No levanta los brazos o cambia de posición anticipándose a ser tomado en brazos. – Parece no hacer caso cuando le dicen que no realice alguna acción. – En ocasiones parece no oír ruidos muy fuertes, como si fuera sordo, aunque en otras puede parecer especialmente sensible a ciertos sonidos. <p>Del primer al segundo año de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se interesa más por los objetos que por otros niños. – Su juego ficticio o imaginario es casi inexistente, por ejemplo, hacer como si sirviera una taza de café usando una cafetera y una taza de juguete o jugando con un auto. – Presenta un juego poco imaginativo y repetitivo (centrándose en algunos juguetes como cordones, lápices, tapas...). – Parece sentir agrado por realizar siempre las mismas cosas y de la misma manera, estableciendo rutinas. – Cuando desea algo, lleva a las personas hacia lo requerido; no utiliza el dedo índice para señalar. – Generalmente prefiere jugar solo, sin compartir actividades con otros. – Tiende a no mirar a los ojos, y cuando lo hace su mirada suele ser corta y de reojo. – Presenta movimientos poco comunes, como balanceos, poner los dedos en posiciones extrañas, algunos aleteos... Juega a hacer girar objetos. – En ocasiones aparecen llantos o risas explosivas que no tienen una razón aparente. – Sus reacciones parecen no variar frente a los tonos suaves o fuertes de un adulto. – Es necesario colocarse frente a él para que preste atención a lo que se le dice. Aun así, a veces parece no estar interesado. – Aún no se observa lenguaje, y cuando lo hay parece que repite frases sin mayor sentido. <p>Del segundo al tercer año de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> – Baja respuesta a las llamadas (requerimientos verbales) de los padres o adultos. – Dificultades para establecer o mantener relaciones en las que se exija juegos compartidos (tirar y recibir una pelota...). – Escasa atención a lo que hacen otras personas: en general, parece no interesarse en ellas. – Retraso en la aparición del lenguaje, que no es sustituido por otro modo alternativo de comunicación (gestos, miradas, etc.). Es decir, parece que no le interesa comunicarse con los demás. – Dificultades para entender mensajes a través del habla, sobre todo si los mensajes son largos y complejos. – Generalmente se muestra inquieto y deambulando «sin sentido», lo que le dificulta centrar la atención en las diferentes actividades que realiza. – Pocos objetos o situaciones llaman su atención, y los que existen pueden llegar a ser altamente repetitivos y obsesivos. – Dificultades para soportar cambios dentro de la vida cotidiana, por ejemplo, los horarios o los lugares en los que se hacen determinadas actividades. – Existe baja tolerancia a determinados sonidos, olores, sabores, etc., que afectan a hábitos de la vida cotidiana como la alimentación y el vestido, siendo muy selectivos. – Escaso desarrollo del juego simbólico. Por ejemplo, imitando roles como en el juego del doctor o del papá y la mamá. – Da a los objetos un uso distinto del que tienen. Por ejemplo, utiliza los lápices para girarlos o alinearlos, los autos para hacerles girar sus ruedas... – Problemas de comportamiento, que pueden ir desde los correteos o conductas estereotipadas del tipo balanceo o aleteo hasta rabietas de intensidad variable.
---------------------	---

■ 2.2.2 Hitos curriculares para la detección de barreras en aprendizaje y participación

Conocer el marco curricular permite a los educadores y a los docentes de apoyo apropiarse de lo que se espera que logren los niños en las distintas áreas. A partir de este conocimiento se pueden generar pautas de observación, registros o aplicar pruebas normativas estandarizadas que permitan delimitar la competencia curricular de niños y niñas. Se comprenderá dicha competencia como aquello que es capaz de hacer un/a niño/a en relación a las exigencias y aprendizajes establecidos en las bases curriculares del nivel. A continuación se presentan extractos del mapa de progreso del ámbito de comunicación para segundo ciclo de educación inicial y ejemplos de desempeño asociados a él (Bases Curriculares, Nivel Educación Parvularia. Chile).

TRAMO V Hacia los 6 años

Comprende mensajes simples que involucran diversos tipos de preguntas y algunos conceptos abstractos en distintas situaciones cotidianas. Participa en conversaciones espontáneas o formales opinando, preguntando, describiendo, relatando y dando explicaciones en torno a temas de su interés. Usa estructuras oracionales completas y conjugaciones verbales adecuadas con los tiempos, personas e intenciones comunicativas. Se expresa oralmente en forma clara y comprensible, utilizando un vocabulario adecuado y pertinente a los contextos e interlocutores.

Fuente: Mapas de progreso Educación Parvularia.

<http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/mapas-de-progreso/educacion-parvularia/lenguaje-verbal/>

A este tramo se le asocian, como ejemplos, algunos desempeños que pueden observarse en el educando:

- Responde preguntas de forma adecuada
- Realiza descripciones de palabras y relatos
- Sabe dar explicaciones sobre reglas de un juego
- Utiliza en su expresión verbal los tiempos verbales básicos
- Narra cuentos de memoria
- Intenta contar chistes
- Se manifiesta el uso del lenguaje en su intersubjetividad (comprende el doble sentido de algunas expresiones)

■ 2.2.3 Contexto de aula y su organización

Valorar el contexto en el cual ocurre el aprendizaje implica reconocer de qué forma se está enseñando y cómo están aprendiendo los educandos. Así, en la recogida de información sobre el contexto de aula se deben explorar al menos las siguientes dimensiones:

- Estrategias de enseñanza utilizadas con el grupo
- Tipos de materiales que apoyan el proceso de aprendizaje
- Contextualización de la sala
- Tipos de relaciones que se establecen: niño-niño, niño-adulto y niño-niños

- Funcionamiento del grupo
- Formas de lenguaje utilizadas
- Formas de evaluación usadas
- Formas de control grupal utilizadas

Esta información puede ser recolectada en una matriz descriptiva de información y ser complementada con evidencias fotográficas.

2.2.4 Estrategias de apoyo para favorecer la participación y el aprendizaje

La definición de los tipos de apoyo y sus niveles de intensidad dependerá de variados factores, pero los principales están asociados a la detección precoz de alteraciones en el desarrollo y a la calidad de la evaluación. La evaluación debe orientar la toma de decisiones tanto para apoyar a las familias como para desarrollar estrategias adecuadas que aumenten la funcionalidad de niños y niñas en su contexto familiar y comunitario. Para ello se requiere de un conocimiento profundo del desarrollo infantil, de los recursos y estrategias de educación temprana que se implementan en las aulas y familias, así como de profesionales que orienten a los educadores infantiles, familias y equipos de salud y activen redes comunitarias en pro de la inclusión desde las más tempranas edades.

Se presentan a continuación ejemplos de apoyos para ser desarrollados en el aula orientados a aumentar el aprendizaje y la participación de los infantes. Estos se organizarán utilizando las siguientes categorías:

Uso de metodologías variadas y globalizadoras

La característica principal del aprendizaje infantil es que los niños y las niñas deben ser protagonistas, es decir, deben participar de forma activa en las actividades y experiencias de aprendizaje que ocurren en el aula. Para ello se recomienda trabajar tomando como base el principio de globalización de la enseñanza. Estas experiencias deben considerar intereses y aspectos relacionados con el género, discapacidad, clase social, raza, cultura y creencias religiosas. El enfoque globalizador debe entenderse como una actividad compleja que permite que los/las niños/as experimenten a partir de una temática o situación llamativa y cercana a sus intereses el despliegue de diversos conocimientos relacionados con el lenguaje, formas de pensar y aspectos motores y psicosociales. Se sugiere, además, que las actividades de aprendizaje partan de una experiencia compartida que puede ser ejecutada de variadas formas, posibilitando así el ser ejercitada más de una vez. Ejemplos de actividades de aprendizaje integradoras son el trabajo por proyectos de aula, el diseño de unidades temáticas y los cuentos con palabras clave, entre otras.

Selección y organización de contenidos

En relación a los contenidos curriculares, se señalan algunos criterios básicos a tener en cuenta para su determinación:

- Considerar la cercanía de los contenidos, es decir, comenzar por aquellos más cotidianos y cercanos a niños y niñas hasta llegar a los más abstractos.

- Existen distintos tipos de contenidos: no es lo mismo enseñar un concepto que un procedimiento. La misma situación se da en la enseñanza de las normas y actitudes. Habrá que seleccionar las estrategias de aprendizaje más adecuadas para enseñar los diversos tipos de contenidos.
- De la misma forma, se debe considerar ir de los contenidos más simples a los complejos, de lo global o general a lo particular, del procedimiento a la construcción conceptual, de los apoyos generales a los individuales.

Programación de las actividades educativas

La programación o planificación de las actividades y experiencias de aprendizaje que se ofrezcan a los niños deben tener como referente los aprendizajes establecidos en las bases curriculares que cada país ha definido para la etapa de educación inicial o preescolar, y, al mismo tiempo, responder a la realidad educativa en la que estas se realizarán. En otras palabras, es fundamental al momento de planificar la enseñanza considerar las características del grupo como globalidad, así como las necesidades particulares de cada niño/a que lo compone. En este sentido, los principios y estrategias del «diseño universal para el aprendizaje» resultan de gran utilidad para organizar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de las características y necesidades, tanto de los niños como del contexto donde estos se desarrollan y aprenden.

Según Rose y Meyer (en Pastor, 2002), los estudios realizados sobre el diseño universal de aprendizaje dan cuenta de tres principios fundamentales a considerar en los procesos de enseñanza para hacer más accesible y significativo el aprendizaje a todos los niños. Estos principios se acompañan de una serie de pautas para su aplicación en la práctica educativa y son los siguientes:

- Proporcionar múltiples medios de representación.

La clave en esta parte del proceso de aprendizaje es que los estudiantes tengan acceso a la información y puedan interactuar con ella según los patrones individuales. No hay ningún medio o sistema de representación que sea óptimo para todos los estudiantes, por lo que es fundamental proporcionar opciones diferentes para que cada alumno o alumna escoja o utilice aquel que mejor responda a sus capacidades y preferencias.

- Proporcionar múltiples medios de acción y expresión.

Se trata de ofrecer al estudiante múltiples medios físicos de acción, diferentes opciones para que se exprese, elabore sus trabajos y los pueda exponer y diferentes apoyos para llevar a cabo las tareas encomendadas.

- Proporcionar múltiples formas de implicación.

Los estudiantes pueden encontrar motivaciones diferentes para implicarse en el aprendizaje, pero lo que es imprescindible para aprender es que estén motivados. Esas motivaciones individuales pueden variar en función del propio funcionamiento neurológico de cada persona, de la cultura, del interés personal, de las experiencias propias, del conocimiento y de muchos otros factores que interactúan determinando lo que motiva a una persona a aprender.

Los principios presentados implican reflexionar sobre las formas de hacer más accesible el aprendizaje a todos los niños, considerando estrategias y medios que permitan comprender de mejor forma la información que se presenta, elaborar respuestas o formas de expresión y comprometerse con el aprendizaje por medio de su planificación,

de procesos de acompañamiento y de la retroalimentación oportuna.

A continuación se presenta una matriz que sistematiza un conjunto de estrategias para abordar dichos principios en actividades de educación infantil que permitan a los educadores contar con medidas concretas para aumentar la participación en el aprendizaje y la vida escolar.

Formas de presentación	Formas de expresión	Formas de compromiso
<ul style="list-style-type: none"> – Uso de fotografías que representen cosas concretas o eventos de la rutina. – Apoyo de lenguaje de señas a la producción de indicaciones dadas. – Uso de dibujos y/o imágenes que apoyen acciones a desarrollar. – Asociar sonidos a momentos de la rutina para ser identificados. – Uso de textos con imágenes para apoyar la comprensión. – Uso de pasos con imágenes como apoyo y guía para el desarrollo de tareas de aprendizaje. – Uso de modelos de acciones o comportamientos involucrados en tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de <i>softwares</i> multimediales que permitan variadas formas de respuesta frente a estímulos. – Uso de diferentes tipos de expresiones para comunicar información: gráfica, corporal, con movimientos guiados... – Utilizar diversos materiales que faciliten dar soluciones a problemáticas planteadas en las tareas de aprendizaje. – Disposición de recursos que permitan el uso de variada información para la solución de problemas: libros con imágenes, <i>tablet</i> para apoyar búsqueda y registro de información, audios para escuchar información... – Uso de tableros con registro de los pasos de las tareas importantes para que niños y niñas puedan comparar sus acciones y constatar su estado de avance frente a la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de variado material para dar posibilidades de lección frente a la tarea de aprendizaje. – Seleccionar estímulos que se utilizarán durante el desarrollo de la tarea para evitar distracciones. – Uso de tableros y ficheros con los pasos de las tareas para apoyar el proceso de planificación. – Organización de grupos de trabajo y apoyo en la planificación de las acciones. – Planificación de tareas con multiveles de desafíos y apoyos para su desarrollo. – Oportunidades para la retroalimentación del proceso de aprendizaje y trabajo sobre el error. – Posibilidad de involucramiento de los maestros en las tareas de aprendizaje de niños y niñas como facilitadores de ellas.

Evaluación del proceso educativo

La evaluación y sus procedimientos son parte del continuo del aprendizaje, por ello debe proporcionar información detallada de las fortalezas y dificultades que pueden manifestar los niños en su proceso educativo, evitando juicios acerca del desempeño, sobre la base de observaciones detalladas respecto de lo que pueden lograr con los apoyos necesarios. En este sentido, los resultados de la evaluación deben orientar la respuesta educativa en función de las necesidades que presentan los niños y evidenciar cómo van logrando avances en su desarrollo y aprendizaje.

Organización del aula: espacios, tiempos y grupos

- **Espacios en el aula:** Este contexto de aprendizaje debe considerar espacios diversos que permitan la experimentación de niños y niñas. Por ejemplo, los rincones temáticos permiten desplegar una serie de habilidades en la resolución de conflictos que presentan los materiales dispuestos en ellos. Se pueden implementar rincones relacionados con oficios, el hogar, el jardín, experimentos, construcción, arte, lenguaje y lectura temprana, entre otros. Además, se pueden organizar espacios para que niños y niñas tengan contacto con textos auténticos como los calendarios de tiempo, listas de asistencia, cumpleaños, responsabilidades... A continuación se presentan algunos ejemplos.



• **Los tiempos en el aula:** La estructuración del tiempo resulta un factor relevante para promover la participación, predicción y participación de niños y niñas en el interior del aula y en el centro de educación infantil. A continuación se exponen criterios para la organización de este elemento del currículum:

- Momentos para el trabajo global y momentos para el trabajo específico, señalados con imágenes o/y objetos representativos.
- Combinar actividades en gran grupo, pequeños grupos, parejas y de forma individual con sus tiempos y objetivos delimitados.
- Considerar los distintos ritmos de aprendizaje para la planificación de las actividades, así como los apoyos requeridos por niños y niñas.
- Establecer rutinas o acciones habituales que apoyen el desarrollo de la planificación y la capacidad de anticipación y modelos de actuación frente a determinadas situaciones. A continuación se presenta un ejemplo de organización temporal de las actividades en el aula.



• **Agrupamientos en el aula:** Para la organización de grupos en el aula se deben considerar las características de niños y niñas, estipulando cuáles serán más beneficiosos teniendo en cuenta las actividades de aprendizaje y la etapa de desarrollo de los infantes. Así, el trabajo en el gran grupo permite dar instrucciones sencillas y es apropiado para actividades compartidas por todos. Las instrucciones pueden apoyarse en imágenes visuales, señas naturales y/o fotografías. En cambio, el trabajo en pequeños grupos facilita al educador hacer un seguimiento y apoyar a los

niños que más lo requieren. Se crean espacios más controlados para fortalecer la imitación de comportamientos positivos, favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas, la resolución de conflictos y la aceptación de las diferencias. Finalmente, la actividad de tipo individual genera mejores condiciones para el modelaje de comportamientos, ayuda a la organización de la conducta y a generar procesos de mediación de aprendizaje más efectivos para los niños que lo requieran.

Mobilización de recursos para la disminución de barreras

Los recursos se refieren a todos los materiales de enseñanza y aprendizaje y a la acumulación de experiencias profesionales y de capacitación que permiten a los docentes aminorar los obstáculos a los que se enfrentan los niños en su proceso de aprendizaje. Ahora hablaremos solo de lo relacionado con los recursos materiales. Al final de este apartado se hará referencia a los recursos humanos de apoyo, a la colaboración, a la participación de la familia, etc., y con ello se cerrará el documento.

Los recursos materiales deben ser adaptables a las características de los educandos, constituir un apoyo real a la práctica docente y para la eliminación de barreras, estar contextualizados a las diversas realidades culturales y evolutivas, y, además, deben ser coherentes con la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En las aulas deben existir materiales adaptados, por ejemplo, libros con letras más grandes, con relieves, con sonidos, en versión auditiva, en braille... Asimismo se debe contar con materiales de manipulación de diversos tamaños, de distintas texturas, de diversas categorías temáticas (casa, estaciones del año, deportes, colores, tipos de animales, medios de transporte...) y debe disponerse de recursos tecnológicos, tanto en línea como en CD. Un conjunto de recursos relevantes son los utilizados para aumentar los procesos de comunicación en el aula y, por ende, el aprendizaje, participación y desarrollo del juego. A continuación se presentan algunos ejemplos.

- La sala cuenta con espacios organizados y rotulados para distintos momentos de aprendizaje.
- Se utilizan imágenes, fotografías y/o dibujos para aumentar la comunicación de niños y niñas.
- Se introduce el lenguaje de señas para facilitar la comunicación.
- Utilización de sistemas alternativos y aumentativos para mejorar la comunicación.
- Uso de calendarios de anticipación de una o varias secuencias, que permiten orientar, planificar la conducta y acrecentar la capacidad de comunicación.
- Utilización de material de juego simbólico para ampliar procesos de comunicación por medio de la imitación con y sin modelo.
- Instalación de bibliotecas con láminas, cuentos en imágenes y cuentos con palabras clave para potenciar el proceso de comunicación temprana.

Se suman a este conjunto de recursos los que existen en el entorno: bibliotecas comunitarias, ludotecas, parques y jardines, estaciones de trenes, de bomberos y de policías, cines, centros deportivos... De la misma forma, se deben considerar como recursos el capital de conocimiento que tienen los docentes que desarrollan medidas de atención a la diversidad en la escuela, ya que ellos pueden utilizar esos conocimientos para liderar procesos de capacitación en estrategias orientadas a la disminución de barreras en los centros, con las familias y a nivel comunitario.

3. La colaboración como oportunidad para la eliminación de barreras y aumento de la participación

El logo de la eliminación de barreras para la participación de niños y niñas en el aprendizaje, tal como lo expresa el *Index para la inclusión en la Educación Infantil* (2006), « tiene que ver tanto con la participación de los profesionales como con la implicación de los niños. Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros » (p. 11).

Así, la colaboración se transforma en una estrategia que permite movilizar recursos humanos, económicos y educativos con el propósito de ayudar a generar mecanismos y procedimientos que permitan a las familias y equipos de trabajo desarrollar acciones tendientes a la inclusión educativa.

En este contexto, a continuación se describen algunas estrategias de colaboración que favorecerán las implementaciones de acciones tendientes a la eliminación de barreras y al aumento de la participación de infantes en situación de retraso en su desarrollo.

- La evaluación del funcionamiento de niños y niñas en diferentes ambientes y situaciones debe ser en lo posible realizada por un equipo multiprofesional. Esta debe desarrollarse en ambientes naturales, y los infantes ser valorados por los profesionales de forma conjunta, con el objetivo de generar un solo informe (para la familia y los docentes) que contenga una valoración global y las orientaciones para desarrollar el plan de apoyo pertinente en cada caso.
- La familia es un colaborador fundamental en la evaluación del funcionamiento de los niños porque dan descripciones detalladas de los desempeños de ellos en diferentes situaciones y rutinas cotidianas desde las cuales se pueden identificar fortalezas.
- Los docentes de aula son actores claves en los procesos de evaluación y generación de apoyos, por lo cual es importante generar canales de comunicación y de participación activa en los procesos de evaluación y desarrollo de respuestas educativas. Una forma de lograrlo es concertar reuniones interdisciplinarias en las cuales se valoren sus aportes y se les haga responsables de observar ciertos indicadores de funcionamiento para que informen al equipo con el fin de considerar su opinión tanto en el informe de valoración como en el desarrollo de los distintos apoyos.
- Otro aspecto en el que pueden colaborar los docentes de aula es en el planteamiento de estrategias relacionadas con el diseño universal de aprendizaje y en la generación de adaptaciones curriculares. El dominio que ellos tienen sobre los aspectos curriculares es una fortaleza y un reconocimiento a su importante rol en la enseñanza y la participación de los niños que presentan necesidades específicas para el aprendizaje.
- Otro agente de colaboración son las redes comunitarias o de los centros educativos, ya que ellas pueden dar información sobre las familias y los diferentes programas de los que son beneficiarios. Por ejemplo, los consultorios de salud pueden dar información sobre evaluaciones de desarrollo y prestaciones que reciben los diferentes integrantes de la familia.

- La colaboración entre iguales es una estrategia que permite que los educandos más aventajados o con mayor sensibilidad a las diferencias puedan ser un soporte real para aumentar las oportunidades de aprendizaje y participación de sus compañeros con mayores necesidades de apoyo.

Según Eminig y Fujimoto (2003), los programas de apoyo a la primera infancia tienen un mayor éxito cuando se centran en los niños y sus aprendizajes, cuando existe una fuerte colaboración de las familias y los centros escolares, y la comunidad pone al servicio de los niños y su desarrollo temprano todos sus programas y recursos. Por esto, la colaboración se convierte en una herramienta fundamental para la coordinación de diversos tipos de recursos y redes que permitan enfrentar de la mejor forma el derecho de los niños a desarrollar al máximo sus potencialidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales (2005), «Atención temprana. Análisis de la situación en Europa. Aspectos claves y recomendaciones», https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_es.pdf
- Banco Mundial (2006), «Evidencia internacional sobre políticas de la primera infancia que estimulen el desarrollo infantil y faciliten la inserción laboral femenina».
- Bedregal, P. (2004), *Desarrollo infantil temprano y derechos del niño*, Chile, UNICEF.
- Booth, T., M. Ainscow y D. Kingston (2006), *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, Universidad de Salamanca, INICIO.
- Casanova. M. (1995), *Manual de evaluación educativa*, Madrid (España), La Muralla.
- Diez, A. (2008), «Evolución del proceso de atención temprana a partir de la triada profesional-familia-niño», en *Revista Síndrome de Down I*, vol. 25, junio 2008.
- Elizalde, M. (2004), *La atención infantil en Asturias*, Gobierno del Principado de Asturias, Consejería de Vivienda y Bienestar Social, España.
- Eminig, M. y G. Fujimoto (2003), «Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales», en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, Colombia, Universidad de Manizales, enero-junio, vol. 1, n.º 1.
- Estrada, A. (2005), «High Scope. Una propuesta innovadora en educación pre-escolar», tesis para optar al grado de licenciada en Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional, www.biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/21592.pdf
- FEAPS (1999), «Atención temprana: orientaciones para la calidad», http://www.feaps.org/manualesbb_pp/atencion_temprana.pdf
- FEAPS (2006), «Guía de orientación y sensibilización sobre el desarrollo infantil y atención temprana para pediatría», Región de Murcia (España), Consejería de Sanidad, <http://www.feapsmurcia.org/feaps/FeapsDocumentos.NSF/08db27d07184be50c125746400284778/0895d21235d8fc2ac12577ec0053f7b4?OpenDocument>
- Fernández, L. y P. Riquelme (2006), «Sistematización programa de estimulación temprana: sistematización y ejecución de un modelo de estimulación temprana en población infantil. Claves para la replicabilidad», www.crececontigo.cl
- Ferrándiz, M. (2008), «Elementos para analizar la situación de la atención temprana», en *Revista de Educación Inclusiva*, nº 1, Castilla-La Mancha (España).
- Figueiras, M. et ál. (2006), *Manual para la vigilancia del desarrollo infantil en el contexto de AIEPI*, Organización Panamericana de la Salud.

- Giné, C. (1996), «La evaluación psicopedagógica: un modelo interactivo y centrado en el currículo», en Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial, Viña del Mar (Chile), Ministerio de Educación, 21 al 23 de agosto de 1996.
- Iglesias, M. (2008), «Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil. Dimensiones y variables a considerar», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47.
- Morasso, C. (), «Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano», en *Las buenas prácticas*, Argentina, Unicef.
- Pastor, C. (2012), «Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible», en J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto, y F. Tortosa (coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*, Murcia (España), Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Ramírez, P. (2009), «Una maestra especial. María Montessori», en *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, n.º 14, www.csi-csif.es/andalucia/modules/.../PILAR_RAMIREZ_2.pdf
- Real Patronato de Prevención y Atención de Personas con Minusvalía (2005), Libro Blanco de la Atención Temprana, España, Grupo de Atención Temprana.
- Silva, G. (2007), Hacia el encuentro de indicadores poblacionales de desarrollo infantil.