

LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INICIAL EN EL ECUADOR

Lucía Van Isschot de la Peña

Resumen: La inclusión de niños con discapacidad es más sencilla de implementar en el nivel de la educación inicial que en los niveles educativos posteriores. Es decir, mientras más temprano un niño con discapacidad inicie su proceso de socialización, de estimulación senso-perceptiva, motriz o cognitiva; mientras más oportunidades tenga el niño de enfrentar desafíos (planificados y bajo observación), con otros de su misma edad y mejor dotados que él, mejor preparado estará para enfrentar su futura inserción escolar y social.

Abstract: The inclusion of children with disabilities is easier to implement in early childhood than at later educational levels. The earlier a child begins its socialization process, the sensory-perceptive, motor, and cognitive stimulation, the more opportunities the child has to face challenges (planned and under observation), with other children of the same age and better gifted than him, the better prepared the child will be to deal with their school and social life.

Palabras clave: discapacidad, inclusión educativa, centros de educación inicial.

Introducción

Cada vez hay más evidencias de que la inclusión de niños y niñas con discapacidad en los centros infantiles genera más resultados positivos que riesgos o desventajas. La inclusión educativa de niños con discapacidad en la primera infancia es cada vez más frecuente, por los resultados que le arroja al propio niño, a los otros niños del centro educativo, a la familia y, en definitiva, a la sociedad en general.

Son mayores las ventajas y oportunidades que la inclusión educativa aporta a los niños con discapacidad para la adquisición de habilidades sociales cuando se lleva a cabo en el período inicial de la vida escolar, pues puede que las adquiera con mayor esfuerzo pocos años después, en la escuela elemental y media, cuando la socialización entre grupos de pares es más selectiva, competitiva, discriminatoria y hasta excluyente; lo propio ocurre en la esfera del rendimiento y del aprendizaje escolar, en la que el estudiante se ve forzado a poner más empeño para mejorar una calificación o aprobar un asignatura. Es decir, mientras más temprano un niño con discapacidad inicie su proceso de socialización, de estimulación senso-perceptiva, motriz o cognitiva; mientras más oportunidades tenga el niño de enfrentar desafíos (planificados y bajo observación), con otros niños de su misma edad y mejor dotados que él, mejor preparado estará para enfrentar su futura inserción escolar y social.

La atención a niños menores de 3 años con discapacidad que asisten a los centros infantiles no siempre demanda a la institución la intervención de un especialista (siempre y cuando el niño haya adquirido cierto grado de autonomía); tampoco exige mayor inversión en infraestructura o en recursos didácticos que la que demanda cualquier centro educativo del nivel inicial. De la experiencia se desprende que los centros educativos para la primera infancia fácilmente pueden tornarse inclusivos, siempre y cuando prime la voluntad de la comunidad educativa y se identifiquen sus riesgos y oportunidades.

El presente artículo buscará sostener que la inclusión de niños y niñas menores de 3 años de edad con algún tipo de discapacidad en los programas de desarrollo infantil del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) podría ser fácil de implementar, a mediano o a corto plazo, siempre y cuando exista la voluntad política, se fortalezca la coordinación intersectorial y se provea de orientaciones y apoyo continuo al personal educativo. Al final de este, se presentan algunas líneas de acción que esperamos aporten a la reflexión y a su implementación.

Importancia de la inclusión social y educativa en la primera infancia

El término inclusión (en oposición a exclusión) aparece por primera vez en la escuela primaria en los Estados Unidos de América (Stainback & Stainback, 1990), en sustitución al término integración, que para entonces resultaba restrictivo puesto que solo hacía referencia al fracaso escolar y a la exclusión educativa por bajo rendimiento o problemas de aprendizaje. El nuevo término, más abarcador que el primero, reconoce que la exclusión, más allá de la esfera escolar también puede tener sus causas en el contexto social, por diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, incluso físicas.

Rápidamente, el nuevo concepto se populariza en el nivel de la educación inicial. Para entonces, ya algunos investigadores habían observado las similitudes que existían entre el currículo del nivel inicial y el de la educación especial (Odom y Diamond, 1998) para el mismo grupo etario. Estas observaciones llevarían a que se disponga bajo normativa que los niños y niñas con discapacidad también tienen derecho a acceder a cualquier institución educativa con un programa innovador, y beneficiarse del mismo bajo las mismas condiciones que sus pares sin discapacidad. Seguidores de esta visión de la educación, en especial profesionales y familias de niños con discapacidad, alegrarían que los niños y niñas con discapacidad que compartían espacios con niños sin discapacidad, adquirirían más rápidamente habilidades de socialización que aquéllos que no participaban de estas oportunidades (Odom y Diamond, 1998).

La inclusión de niños con discapacidad en el nivel de educación inicial favorece la socialización y la interacción con otros niños sin discapacidad. Observaciones realizadas en espacios educativos del nivel inicial a los momentos de interacción social entre niños con y sin discapacidad, demuestran que, a pesar de que los niños con discapacidad son poco sociables, su contacto con otros niños estimula el interés por socializar favorece el aprendizaje de comportamiento

Cada vez hay más evidencias de que la inclusión de niños y niñas con discapacidad en los centros infantiles genera más resultados positivos que riesgos o desventajas.

social, permite crear lazos de amistad, siempre y cuando un adulto lo promueva (Hanline, 1993); en la interacción, los niños aprenden a compartir, a intercambiar ideas, a negociar, a defenderse en casos de agresión, especialmente cuando son animados por niños sin discapacidad (Odom et al, 1999).

En relación a los estilos de aprendizaje, Garfinkle y Schwartz demostraron que los niños con discapacidad, como todos los niños, especialmente en los primeros años aprenden interactuando, imitando, cuando reciben ayuda de otros niños

sin discapacidad, mejor aún en grupos pequeños. (Garfinkle and Schwartz, 2002).

Un factor que levantó fuertes críticas sobre el sistema educativo fue el de la evaluación del aprendizaje, cuyas exigencias que no reconocían las diferencias individuales, excluían a niños y niñas de la escuela por su bajo rendimiento. Los sistemas de evaluación del aprendizaje describían solo resultados o los aspectos de este más fáciles de medir, pasando por alto otros aspectos que hubieran podido ser considerados en las evaluaciones a niñas y niños con discapacidad, como pueden ser las habilidades sociales (UNESCO, 2009).

Las relaciones sociales positivas, el afecto, la reciprocidad, una actitud solidaria, la sensación de protección y de seguridad en el entorno, entre otros, son factores esenciales para el desarrollo en la



primera infancia; éstas son, en esencia, las gestoras del autoestima, de la adquisición de habilidades sociales, de competencias para la comunicación, del lenguaje, incluso del aprendizaje, de su interés por conocer el mundo, en los primeros meses y años de vida.

Un centro educativo infantil, para que sea inclusivo, no solo tiene que guardar el compromiso de contribuir a formar sociedades incluyentes; también tiene que prepararse (UNESCO, 2009) y esa decisión puede ser tan simple (a la vez compleja) como revisar la metodología de enseñanza - aprendizaje en el aula, o disponer ambientes de aprendizaje interesantes, cálidos y seguros, o contar con un educador atento a las demandas de sus niños, dispuesta a brindar contención y a generar auto confianza.

En definitiva, es en la socialización temprana entre niños con y sin discapacidad donde se descubre la diversidad y se reconoce diferente al otro; es entonces cuando se aprende del otro en la convivencia.

Los servicios de desarrollo infantil del Ministerio de Inclusión Económica y Social

Entre los años 2013 y 2016, el estado ecuatoriano, realizó un importante esfuerzo por invertir con calidad en la primera infancia (menores de 5 años de edad). En este esfuerzo participaron el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de Salud Pública (MSP), en coordinación con el

Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, siendo su finalidad “estructurar un sistema nacional de cuidados y protección a los grupos de atención prioritaria, particularmente a la primera infancia”. Es entonces cuando la atención y educación a la primera infancia se convierten en política pública. Su objetivo: “garantizar el desarrollo integral de las niñas y niños menores de 5 años de edad (PNBV, objetivo 2; apéndice 2.9.)”, mediante estrategias que impulsarían y mejorarían la calidad de los servicios de desarrollo infantil integral (del MIES) y de educación inicial (del MINEDUC), especialmente en los sectores rurales y entre los grupos de población más vulnerables.

Dichas acciones requerían la articulación intersectorial de los servicios educativos y de salud (públicos, privados o comunitarios), el fomento de la corresponsabilidad familiar y la participación de la comunidad en acciones por el desarrollo infantil integral (PNBV, 2013-2017). La consolidación de esta interesante estrategia sentarían las bases para propiciar la

En relación a los estilos de aprendizaje, Garfinkle y Schwartz demostraron que los niños con discapacidad, como todos los niños, especialmente en los primeros años aprenden interactuando, imitando, cuando reciben ayuda de otros niños sin discapacidad, mejor aún en grupos pequeños.

inclusión de niños con discapacidad en los programas de desarrollo infantil.

El Ministerio de Inclusión Económica y Social, como entidad responsable de la política pública en desarrollo infantil, ejecuta sus acciones a través de dos modalidades de atención: los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) de carácter institucional, y Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) de carácter no formal, que brinda atención domiciliaria.

Modalidad Centros Infantiles del Buen Vivir

Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV) es la nominación que el MIES asigna a la modalidad institucionalizada de la Subsecretaría de Desarrollo infantil del MIES. Atiende a niñas y niños entre 12 y 36 meses de edad, en situación de pobreza y vulnerabilidad, a los que brinda los servicios de salud preventiva, alimentación y educación, en corresponsabilidad con la familia y la comunidad, y en articulación intersectorial con el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación.

Los CIBV promueven el desarrollo integral de las niñas y los niños mediante acciones de cuidado, protección y educación planificadas que ejecutan las educadoras, de acuerdo a los lineamientos

que establece el Currículo de Educación Inicial del MINEDUC (2014).

Los CIBV son gestionados por una coordinadora que lidera y orienta las acciones educativas que lleva a cabo su equipo de educadoras, con apoyo del comité de familias y los servicios de la comunidad. El programa dispone que en un CIBV debe haber 1 educadora por cada 10 niños/as, organizados por grupos de edad.

Modalidad Creciendo con Nuestros Hijos (CNH)

Es la modalidad no institucionalizada de atención a la primera infancia, de la misma Subsecretaría. Brinda servicios a niñas y niños entre 0 y 36 meses de edad y a sus familias en situación de pobreza y vulnerabilidad, a través de las visitas que la educadora familiar realiza al hogar del niño. Su misión es aportar orientaciones de estimulación, de salud y alimentación al adulto responsable del niño, y a través de este, con el apoyo de la familia, promover el desarrollo infantil.

El programa CNH tiene mayor cobertura en comunidades y familias del sector rural. Esta modalidad de atención es eminentemente educativa, y está liderada por una educadora familiar responsable de la atención domiciliaria a 60 familias.

A más de organizar su horario y tiempo de visita, de planificar la actividad pedagógica y hacer seguimiento al desarrollo de los niños bajo su responsabilidad, la educadora familiar, una vez por semana, reúne a 15 familias con sus niños donde éstas comparten sus experiencias y aprenden nuevas actividades de estimulación.

La adaptación e inclusión de niños y niñas con discapacidad a un CIBV precisa la colaboración de toda la comunidad educativa del centro infantil, de la familia y comunidad liderada por la coordinadora CIBV, con el apoyo del Ministerio de Salud Pública.



La educadora familiar en desarrollo infantil, a más de ser un importante referente del MIES y de la primera infancia en la comunidad, se convierte en un miembro activo en las comunidades que visita.

Propuesta para la implementación de un servicio de atención a niñas y niños con discapacidad en las dos modalidades de desarrollo infantil del MIES

La adaptación e inclusión de niños y niñas con discapacidad a un CIBV precisa la colaboración de toda la comunidad educativa del centro infantil, de la familia y comunidad liderada por la coordinadora CIBV, con el apoyo del Ministerio de Salud Pública.

La inclusión de un niño con discapacidad en un centro infantil tiene por objetivo favorecer la socialización y la estimulación integral, así como brindar oportunidades de apoyo y aprendizaje al adulto responsable del cuidado del niño de modo que adquiera nuevas habilidades de estimulación para su hijo/a. Por tanto, la inserción de un niño

con discapacidad en un CIBV no tendrá carácter terapéutico; tampoco garantizará a las familias asistencia especializada para la atención de la condición de su hijo.

Pautas para la inclusión de un niño con discapacidad en un CIBV:

1. La familia acude al servicio de salud más próximo con su hijo con discapacidad, para su respectiva evaluación, diagnóstico y elaboración del plan de intervención.
2. Una vez que la familia demanda el servicio que brinda el CIBV para su hijo con discapacidad, serán responsabilidades de la coordinadora CIBV:

Un centro educativo infantil, para que sea inclusivo, no solo tiene que guardar el compromiso de contribuir a formar sociedades incluyentes; también tiene que prepararse, y esa decisión puede ser tan simple como revisar la metodología de enseñanza - aprendizaje en el aula, o disponer ambientes de aprendizaje interesantes, cálidos y seguros, o contar con un educador atento a las demandas de sus niños, dispuesto a brindar contención y a generar auto confianza.



- a. Explicar a la familia el tipo de servicios que recibirá y sus compromisos con el centro educativo, así como el plan de adaptación e inclusión al grupo.
- b. Aportar orientaciones a la educadora responsable del grupo donde va a ingresar el niño/a con discapacidad. Entre otras, aportará criterios pedagógicos para la creación de ambientes de aprendizaje estimulantes que respondan al nivel de desarrollo del niño, el tipo de recursos didácticos que favorece su estimulación, cómo dinamizar la metodología, la interacción entre los niños y con los adultos, durante su permanencia en el centro educativo. A fin de lograr una fluida adaptación al grupo y brindar apoyo a la educadora responsable del mismo, la coordinadora podrá considerar reducir el número de niños y niñas en el aula.
- c. Hacer seguimiento tanto al proceso de adaptación del binomio adulto – niño al CIBV como del cumplimiento de las visitas al centro de salud.
- d. Evaluar el progreso del niño en su proceso de adaptación y socialización en el grupo.

Pautas para la inclusión de niños con discapacidad en la modalidad CNH

La inclusión de niñas y niños con discapacidad en la modalidad CNH, a más de los puntos anotados arriba, demandará que la educadora familiar planifique su visita tomando en cuenta:

- Las consideraciones, advertencias y recomendaciones que aporte el centro de salud
- El tipo y grado de discapacidad del niño.
- Las orientaciones y apoyo que pueda recibir de la técnica CNH de su distrito.

Dos son las principales ventajas que aporta la modalidad CNH a la familia y al niño con discapacidad: (1) la atención individualizada en el hogar y (2) la atención grupal y la oportunidad de intercambiar experiencias con otras familias y

niños de la comunidad. De ello se desprende que la atención domiciliaria exige una mayor preparación en técnicas de estimulación temprana, por parte de la educadora familiar.

De lo expuesto se desprende que la inclusión de niños con discapacidad a una modalidad de atención de la Subsecretaría de Desarrollo Infantil responde más a una voluntad política que a la necesidad de diseñar e implementar un programa de atención especializada.

Conclusiones

- Existen numerosos estudios que prueban que la asistencia regular de niños y niñas menores de 3 años de edad con discapacidad en un centro de educación infantil aporta ventajas tanto al propio niño, como al grupo de compañeros, a la familia y al centro educativo.
- Una institución educativa del nivel de educación inicial se vuelve inclusiva cuando decide poner en marcha una política que garantiza oportunidades para todos los y las estudiantes que se incorporan, sea cual fuere su origen étnico o migratorio, sus debilidades físicas, psíquicas, intelectuales o biológicas.
- Los programas para la inclusión educativa en la primera infancia deben propiciar el aprendizaje de comportamientos que promueven la socialización, la estimulación integral y la autonomía, más que la intervención, o la pedagogía terapéutica.
- Los niños y las niñas con discapacidad, que asisten regularmente a centros de educación inicial controlados por educadoras comprometidas y responsables, adquieren habilidades y comportamientos que promueven su socialización, clave para el desarrollo de la autonomía, la comunicación y el lenguaje oral.
- Los centros de educación inicial inclusivos promueven la solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa, permitiendo que descubran el valor de la diversidad, y que sus estudiantes adquieran competencias para la socialización.
- Los centros de educación inicial inclusivos son particularmente necesarios en las comunidades

donde no existen servicios de asistencia psicopedagógica o terapéutica para niñas y niños menores de 3 años de edad con algún tipo de discapacidad y sus familias.

- De acuerdo a estudios realizados en contextos educativos del nivel inicial, se obtiene que estos aportan especiales oportunidades para la estimulación y socialización de niños y niñas con discapacidad, ventajas que se reducen a medida que los niveles educativos avanzan. Esto se debe, fundamentalmente, (1) a la plasticidad cerebral y a las necesidades propias de las niñas y niños en los primeros años de vida; (2) al número de niños y niñas por educador; (3) a la metodología fundamentada en el juego trabajo, a las formas de disponer los ambientes de aprendizaje, a los recursos didácticos; (4) a los resultados que aporta la evaluación de logros; (5) a la proximidad y tipo de vínculos que la institución genera con las familias y la comunidad, entre otras.
- Dada la importancia que adquiere el control del desarrollo en la primera infancia, y de la alta incidencia de niñas y niños en situación de riesgo en el desarrollo o con discapacidad, se vuelve prioritario que las instituciones del estado responsables de

los programas de educación inicial promuevan e implementen de forma sencilla y progresiva servicios de carácter inclusivo, especialmente en los sectores y comunidades donde no existen servicios especializados de atención a la discapacidad.

El éxito de un plan para la inclusión de niñas y niños con discapacidad en las instituciones educativas del nivel inicial, dependerá en buena medida de:

- Las gestiones que realicen la coordinadora CIBV en su centro en coordinación intersectorial con otras instituciones de la comunidad que puedan brindar algún tipo de apoyo.
- Las condiciones del espacio físico y la organización de ambientes de aprendizaje estimulantes y seguros.
- El compromiso e interés de la educadora a cargo del niño con discapacidad para diseñar e implementar un plan educativo individualizado, el mismo que deberá ir acorde con el plan de clase.
- La participación y acompañamiento responsable de la familia.
- El compromiso y apoyo de la comunidad.

REFERENCIAS

- Garfinkle, A. N., Schwartz, I. (2002). "Peer Imitation: Increasing Social Interactions in Children with Autism and Other Developmental Disabilities in Inclusive Preschool Classrooms". *TECSE* 22:1 26 – 38.
- Hanline, M. F. (1993). "Inclusion of Preschoolers with Profound Disabilities: An Analysis of Children's Interactions". *Department of Special Education. Florida State University. JASH* 1993, Vol. 18, No. 1, 28-35.
- MIES (2014) *Norma Técnica de Desarrollo infantil Integral: Centros Infantiles del Buen Vivir*. Recuperado de <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Vista-Previa-Norma-Técnica-CIBV-15x21-32-pag-Final-05-03-142.pdf>
- MIES (2014) *Norma Técnica de Desarrollo infantil Integral: Creciendo con Nuestros Hijos*. Recuperado de <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Vista-Previa-Norma-Técnica-de-Desarrollo-Infantil-Integral-CNH-15x21-16-pag-FINAL-28-02-14.pdf>
- Odom, S., Diamond, K. (1998). "Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education". *The Research Base. Early Childhood Research Quarterly*, 13, No. 1, 3-25. ISSN: 0885-2006.
- Odom, S., McConnell, McEvoy, et al (1999). "Relative Effects of Interventions: Supporting the Social Competence of Young Children with Disabilities". *TECSE* 19:2, 75 – 91.
- República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República*. Quito: Gobierno del Ecuador.
- República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Gobierno del Ecuador.
- República del Ecuador. (2016). *Plan Nacional del Buen Vivir (2013 – 2017)*. Recuperado de www.buenvivir.gob.ec
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Vicepresidencia de la República y Ministerio de Educación (2011). *Módulo 1: Educación Inclusiva y Especial*. Quito: Editorial Ecuador. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Lucía Van Isschot de la Peña

Licenciada en Pedagogía Terapéutica con maestría en Antropología. Experta en temas vinculados con la primera infancia y en la implementación de proyectos educativos para niños menores de 5 años de edad y sus familias. Con experiencia en la docencia y en la formación de personal en servicios educativos, especialmente en el sector rural y comunitario. Directora de los Centros Infantiles del Buen Vivir del Ministerio de inclusión Económica y Social (2014 – 2016). Actualmente, profesora de la carrera de Educación Inicial, en la UNAE.
lucia.van@unae.edu.ec