



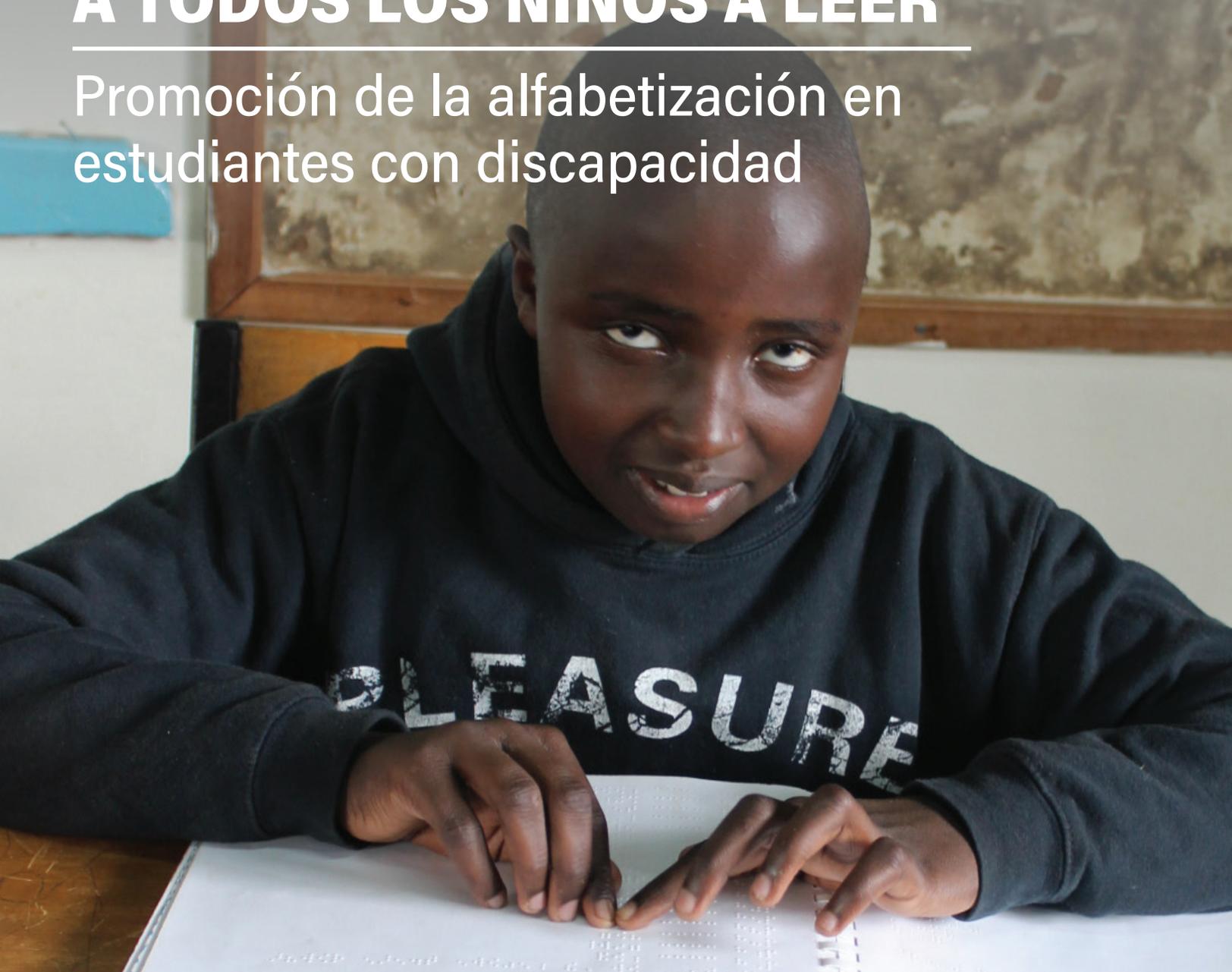
USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



Kit de herramientas para las partes interesadas en educación internacional

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE PARA AYUDAR A TODOS LOS NIÑOS A LEER

Promoción de la alfabetización en estudiantes con discapacidad



Reconocimientos

Los autores desean agradecer a todas las personas que han ayudado a conceptualizar, respaldar y revisar la producción de este kit de herramientas. Gracias a todos los miembros de Global Reading Network (la Red Global de Lectura) (GRN, por sus siglas en inglés) y a Josh Josa, Leah Maxson, Rebecca Rhodes, Nate Haight y Eirini Gouleta del equipo de capacitación de USAID por su orientación y apoyo constructivo.

También nos gustaría dar las gracias a la secretaría de The Global Reading Network en University Research Co., LLC (URC) y particularmente a Deepa Srikantaiah, Richard Felty, John Micklos Jr., Corinne Sirni, Amy Pallangyo y a la Directora del Proyecto, Jennifer Gerst, quien ha trabajado incansablemente para perfeccionar este producto. Este recurso fue desarrollado por la iniciativa Reading within Reach (REACH), que cuenta con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés). REACH trabaja para facilitar el desarrollo, la difusión y la aplicación de recursos, investigación y prácticas basados en la evidencia con el objeto de aumentar el impacto, el alcance y la sustentabilidad de los programas de lectura en educación inicial (EGR). Como su Secretaría, REACH también brinda apoyo para el desarrollo y sustento de Global Reading Network, un centro interactivo y banco de recursos para conectar y movilizar a las partes interesadas en la lectura en la educación inicial.

Los autores también desean agradecer al African Disability Forum, Ola Abu Alghaib, Jean Andrews, Susan Bruckner, Jennae Bulat, Susan Copeland, Eileen Dombrowski, Julie Durando, Brent Elder, Ines Escallon, Craig Geddes, Kristen Layton, Linda Mason, David McNaughton y Chandra Whestine. Sin lugar a dudas, sus aportes han fortalecido y enriquecido este kit de herramientas. Las organizaciones miembros de la Alianza Internacional de la Discapacidad también han contribuido generosamente con su personal y sus recursos para que este kit de herramientas rinda sus frutos.

También deseamos dar las gracias a los participantes de la Reunión de Expertos que se llevó a cabo el 1° de mayo de 2018 en el Banco Mundial, quienes proporcionaron sugerencias y aportes para el kit de herramientas. Queremos agradecer especialmente a las personas que nos han ayudado a desarrollar los folletos para la Reunión de Expertos en sus áreas de especialización, los cuales se han incorporado directamente al Capítulo 4 de este kit de herramientas.

También nos gustaría dedicar este kit de herramientas a nuestros niños con discapacidad—Jack Ewing, Jay Turnbull (1967-2009), y Ramón y Teófilo Torres Morán—quienes representan a los niños con necesidades de apoyo complejas y necesidades de comunicación complejas, múltiples discapacidades y sordera/discapacidad auditiva, todos quienes han logrado adquirir habilidades de lectoescritura. Ustedes son, por lejos, nuestros mejores y más influyentes maestros, y han demostrado que todos los niños pueden y deberían poder acceder a la alfabetización.

Kit de herramientas para las partes interesadas en educación internacional

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE PARA AYUDAR A TODOS LOS NIÑOS A LEER

Promoción de la alfabetización en estudiantes con discapacidad

Escrito por:

Anne Hayes, M. Ed.

Ann Turnbull, Doc. Ed.

Norma Moran, M. A.

Este kit de herramientas se hizo posible con el apoyo de los ciudadanos norteamericanos a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Este informe fue preparado por iniciativa de Reading within Reach (REACH), con el financiamiento de USAID, implementado por University Research Co., LLC, para la Oficina de Educación de USAID (E3/ED), bajo el Contrato N° AID-OAA-M-14-00001, MOBIS#: GS-10F-0182T.

Derechos y permisos

Este trabajo está disponible bajo una licencia Creative Commons Attribution 3.0 IGO (CC BY 3.0 IGO) <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo>. Según la licencia Creative Commons Attribution, cualquier persona es libre de copiar, distribuir, transmitir y adaptar este trabajo, incluso con fines comerciales, en las siguientes condiciones: Atribución—Citar la obra de la siguiente manera:

LICENCIA: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO

TRADUCCIONES: Si se realiza la traducción de esta obra, agregar el siguiente descargo de responsabilidad junto con la atribución: Esta traducción no fue realizada por USAID y no se debe considerar una traducción oficial de USAID. USAID no será responsable por el contenido ni por los errores de esta traducción.

ADAPTACIONES: Si se realiza una adaptación de esta obra, agregar el siguiente descargo de responsabilidad junto con la atribución: Esta es una adaptación de una obra original creada por USAID. Los puntos de vista y opiniones expresadas en la adaptación son responsabilidad exclusiva del autor o los autores de dicha adaptación y no cuentan con el respaldo de USAID.

CONTENIDO DE TERCEROS: USAID no es necesariamente el propietario de cada componente del contenido incluido en la obra. Por lo tanto, USAID no garantiza que el uso de algún componente o parte contenida en la obra que sea de propiedad de terceros no infringirá los derechos de dichos terceros. El riesgo de los reclamos que resulten de dicha infracción le corresponde únicamente a usted. Si se desea reutilizar un componente de la obra, es su responsabilidad determinar si se necesita un permiso para dicha reutilización y obtener el permiso correspondiente del titular del derecho de autor. Entre los ejemplos de los componentes se pueden incluir—a modo de ejemplo, pero sin limitación alguna—las tablas, figuras o imágenes.

DESCARGO DE RESPONSABILIDAD: Los puntos de vista expresados en esta publicación no necesariamente reflejan los puntos de vista de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

FORMA SUGERIDA PARA CITAR LA OBRA: Hayes, A., Turnbull, A. y Moran, N. (2018). "UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING TO HELP ALL CHILDREN READ: Promoting Literacy for Learners with Disabilities (First Edition)". Washington, D.C.: USAID

Contenidos

Abreviaturas	vi
Prefacio	vii
Introducción	1
Objetivo y estructura del kit de herramientas	3
Diseño universal para el aprendizaje	4
Capítulo 1: Contexto sobre los estudiantes con discapacidad	7
1.1 La situación de los niños con discapacidad	7
1.2 Definición de la alfabetización para los estudiantes con discapacidad	12
1.3 Entornos educativos y resultados del aprendizaje	13
1.3.1 Comprensión de los diferentes entornos educativos	13
1.3.2 Impacto positivo de la inclusión para los estudiantes con discapacidad	18
1.3.3 Impacto positivo de la inclusión para los estudiantes sin discapacidad	21
Capítulo 1: Información y recursos adicionales en línea	22
Capítulo 2: Establecer un enfoque holístico de la educación de los estudiantes con discapacidad	23
2.1 Apoyo de políticas y sistemas	24
2.1.1 Políticas y marcos internacionales	24
2.1.2 Políticas nacionales de educación inclusiva	25
2.1.3 Planes estratégicos de educación a nivel nacional	26
2.2 Capacitación docente y niveles de apoyo organizados por niveles	28
2.2.1 Actitudes del maestro	28
2.2.2 Jerarquía de los roles y apoyos de la capacitación docente	30
2.2.3 Sistemas de apoyo para la enseñanza organizados en múltiples niveles	33
2.2.4 Rol de directores y administradores	36
2.2.5 Capacitación de maestros, administradores y personal de la escuela	37
2.3 Enfoques pedagógicos y apoyos para la enseñanza	39
2.3.1 Planes educativos individualizados	39
2.3.2 Acceso al plan de estudios	41
2.3.3 Adecuaciones razonables	44
2.3.4 Material didáctico accesible	47
2.3.5 Tecnología de asistencia	48
2.4 Apoyos escolares/Otros servicios relacionados	52
2.4.1 Otros servicios relacionados	52
2.4.2 Apoyos adicionales y auxiliares docentes	54
2.4.3 Transporte accesible	55
2.5 Compromiso de la familia, las DPOs y la comunidad	57
2.5.1 Autodeterminación	57
2.5.2 Compromiso de la familia	58

2.5.3 Compromiso de las DPOs	60
2.5.4 Compromiso de la comunidad	62
Capítulo 2: Información y recursos adicionales en línea	64
Capítulo 3. Promoción de la alfabetización de los estudiantes con discapacidad	67
3.1 Comprensión de la alfabetización y la discapacidad	67
3.1.1 Principios fundamentales de la alfabetización para todos los estudiantes	68
3.1.2 Despejando los mitos sobre la alfabetización y los estudiantes con discapacidad	69
3.2 Identificación y calificación para los servicios	72
3.2.1 El objetivo de la identificación	72
3.2.2 Aplicar un enfoque de la identificación por etapas	73
3.2.3 Prácticas efectivas adicionales en el proceso de identificación	77
3.3 Etapas del proceso de alfabetización	80
3.3.1 Técnicas para el aprendizaje por etapas	83
3.3.2 Reconocer y aceptar el desarrollo no lineal del proceso de alfabetización	83
3.3.3 La importancia de una intervención temprana y la educación inclusiva en la primera infancia	85
3.4 Intervenciones adicionales y apoyos específicos según la discapacidad	88
3.4.1 Apoyos para estudiantes ciegos/con discapacidad visual	89
3.4.2 Apoyos para estudiantes con trastornos de la comunicación	92
3.4.3 Apoyo para estudiantes sordos/con discapacidad auditiva	95
3.4.4 Apoyos para estudiantes con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo complejas	97
3.4.5 Apoyos para estudiantes con discapacidades del aprendizaje, emocionales o de atención	102
3.4.6 Apoyos para estudiantes con múltiples discapacidades o sordociegos	106
3.4.7 La interseccionalidad de los enfoques pedagógicos de la alfabetización	110
3.5 Evaluación	111
Capítulo 3: Información y recursos adicionales en línea	115
Capítulo 4: De la teoría a la práctica: Guía para implementadores sobre cómo apoyar la alfabetización de estudiantes con discapacidad en los LMICs	117
4.1 Antecedentes sobre el apoyo de donantes y el panorama del financiamiento	117
4.2 Lo que se debe y lo que no se debe hacer en materia de financiamiento para una educación inclusiva	119
4.3 Respaldo de la programación para una educación inclusiva	132
4.3.1 Fase 1: Lograr el compromiso de las principales partes interesadas	133
4.3.2 Fase 2: Comprender las necesidades y prácticas actuales	134
4.3.3 Fase 3: Implementar una programación que incluya la discapacidad	136
4.3.4 Fase 4: Cambiar segregación por inclusión	138
4.3.5 Fase 5: Ejecutar los programas a mayor escala	144
4.3.6 Fase 6: Abordar las brechas en la investigación y hacer crecer la base de conocimientos en general	145
4.3.7 Fase 7: Compartir las mejores prácticas y las lecciones aprendidas	148
Capítulo 4: Información y recursos adicionales en línea	149

Capítulo 5: Conclusión	150
Recursos citados	151
Glosario de terminología	167
Anexos	173
Anexo A: Expertos entrevistados	173
Anexo B: Lista de verificación para la autorreflexión	174
Anexo C: Políticas y marcos internacionales	176
Anexo D: Seis tipos de asociación	179
Anexo E: Plantilla para evaluación funcional/contextual de los entornos de aprendizaje	181
Anexo F: Desafíos e intervenciones en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo complejas	182
Anexo G: Recomendaciones para lograr el compromiso de las partes interesadas	184
Anexo H: Información para incluir en el análisis situacional	186

Abreviaturas

AAC	Comunicación aumentativa y alternativa	JICA	Agencia de Cooperación Internacional de Japón
AAP	Academia Americana de Pediatría	LCD	Leonard Cheshire Disability
ACR GCD	All Children Reading: A Grand Challenge for Development	LMA	Evaluación de medios de aprendizaje
ADHD	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	LMICs	Países de ingresos medios y bajos
APA	Asociación Estadounidense de Psiquiatría	M&O	Movilidad y Orientación
ASL	Lengua de señas norteamericana	MOEs	Ministerios de Educación
ASER	Revisión anual de la experiencia de los estudiantes	MTSS	Sistemas de apoyo organizados en múltiples niveles
BCC	Comunicación de cambio conductual	NCDB	Centro Nacional para la Sordoceguera
CBM	Christian Blind Mission	OMS	Organización Mundial de la Salud
CRC	Convención sobre los Derechos del Niño	ONGs	Organizaciones No Gubernamentales
CRPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	NLTS2	Estudio Nacional Longitudinal de Transición
CSI	Enseñanza de estrategias cognitivas	NORAD	Agencia de Cooperación para el Desarrollo de Noruega
DDST	Prueba de tamizaje del desarrollo de Denver	PECS	Sistema de comunicación por intercambio de imágenes
DFAT	Departamento de Asuntos Exteriores y Comercio (Australia)	PT	Fisioterapeuta
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (Gran Bretaña)	PTSD	Trastorno de estrés postraumático
DPOs	Organizaciones para Personas con Discapacidad	READ	Reading for Ethiopia's Achievement
EBD	Trastorno emocional y de conducta	RTI	Instituto RTI International
ECD	Desarrollo de la primera infancia	SDGs	Metas de Desarrollo Sustentable
ECI	Intervención en la primera infancia	SIDA	Agencia de Cooperación para el Desarrollo Internacional de Suecia
EDC	Centro de Desarrollo Educativo	SLP	Terapeuta/Patólogo del Habla y del Lenguaje
EGRA	Evaluación de lectura en educación inicial	SMART	Específico, Mensurable, Orientado a la Acción, Realista y Oportuno
EiE	Educación en emergencias	SRGB	Violencia de género en el ámbito escolar
EMIS	Sistemas Informáticos de Gestión Educativa	TO	Terapeuta ocupacional
FNCDP	Consejo Nacional para Personas con Discapacidad de Fiyi	UDA	Diseño universal para las evaluaciones
GIZ	Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania	UDL	Diseño universal para el aprendizaje
IDA	Alianza Internacional de la Discapacidad	UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
IDC	Centro de Desarrollo Inclusivo	UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
IDEA	Ley de Educación para Personas con Discapacidad	USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
IEP	Plan educativo individualizado	VICTAR	Centro para la Enseñanza e Investigación del Impedimento Visual
IFC	Clasificación internacional de funcionamiento	WASH	Agua y saneamiento para la salud
		WFD	Federación Mundial de Sordos

Prefacio

Los niños con discapacidad están entre los estudiantes más marginados del mundo, y se ven afectados a un nivel desproporcionado por la crisis educativa a nivel global.¹ Más de 100 millones de niños con discapacidad alrededor del mundo se ven privados de una educación significativa, lo cual los deja sin las capacidades básicas necesarias y con pocas posibilidades de proseguir sus estudios a futuro.² Los estudiantes con discapacidad representan un porcentaje bastante alto de los 387 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria alrededor del mundo que son incapaces de leer, escribir o resolver operaciones matemáticas.³ El costo humano y monetario de esta exclusión es significativo. Los países pierden miles de millones de dólares de ingresos potenciales cuando las personas con discapacidad no reciben educación ni pueden trabajar.⁴

La Política Educativa de USAID⁵ y la Estrategia del Gobierno de los Estados Unidos sobre Educación Básica Internacional⁶ exigen un mundo donde los sistemas educativos de los países asociados les permitan a todos los individuos recibir educación y desarrollar las habilidades necesarias para ser miembros productivos de la sociedad. USAID reconoce que, a fin de mejorar los resultados del aprendizaje a nivel mundial y ampliar el acceso a la escuela de las poblaciones más marginadas, se debe priorizar la educación de los estudiantes con discapacidad. En USAID entendemos que una escuela que incluye a las personas con discapacidad mejora los resultados educativos de todos. También nos asociamos a otras entidades gubernamentales semejantes de los EE. UU. para la promoción de un enfoque holístico de la educación de los estudiantes con discapacidad, de forma tal que ellos puedan a la vez asistir a la escuela y adquirir las habilidades básicas necesarias para proseguir con sus estudios y conseguir un empleo en el futuro.

USAID está firmemente comprometida con garantizar que los gobiernos nacionales, sus donantes y los colaboradores de la sociedad civil, particularmente las Organizaciones para Personas con Discapacidad (DPOs, por sus siglas en inglés) y las familias de los niños con discapacidad, cuenten con los recursos que necesitan para permitir que los estudiantes con discapacidad aprendan a leer. La lectura es la competencia básica necesaria para todos los demás progresos académicos. Desgraciadamente, en muchos contextos, no es probable que los niños con discapacidad asistan a la escuela, y mucho menos que aprendan a leer. No obstante, sabemos que podemos crear entornos de aprendizaje donde los estudiantes con discapacidad puedan aprender a leer, mediante la valiosa colaboración de las autoridades educativas, las escuelas, las DPOs, los padres y las comunidades.

Este kit de herramientas ha sido diseñado para proveer a los educadores y demás partes interesadas un recurso único en su especie para llevar a cabo precisamente dicha tarea. Los lectores encontrarán aquí las explicaciones fáciles de usar de los principios del diseño universal para el aprendizaje (UDL). El UDL consiste en un enfoque de la enseñanza que prioriza la cobertura de las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Cuando el UDL se aplica a la enseñanza de la lectura, tanto los estudiantes con discapacidad como aquellos sin discapacidad aprenden a leer y se preparan para tener éxito a lo largo de toda su vida.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la asistencia de Global Reading Network, University Research Co., LLC, y todos los demás colaboradores especializados de múltiples entidades donantes y organizaciones educativas que han realizado sus aportes. Tengo el orgullo de avalar este kit de herramientas como un hito en el camino para garantizar que todos los niños con discapacidad reciban una educación equitativa y de alta calidad, sin importar su identidad o lugar de residencia.



Julie Cram

Subadministradora Adjunta & Coordinadora Senior de United States International Basic Education Assistance, USAID, Bureau for Economic Growth, Education and Environment (E3)

1 UNESCO. "Leaving No One Behind: How Far on the Way to Universal Primary and Secondary Education". (Paris: Julio, 2016)

2 UNICEF. "Children and Young People with Disabilities FACT SHEET". (Nueva York: Mayo, 2013)

3 UNESCO. UIS Fact Sheet # 46: "More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide". (Paris: Septiembre, 2017)

4 Oxford Journal of Development Studies 42:3. "The Nexus between Disability, Education, and Employment". (Londres, Inglaterra: 2014) 439-453

5 USAID. "USAID Education Policy" (de próxima publicación)

6 USAID. "U.S. Government Strategy on International Basic Education, Fiscal Years 2019-2023" (Washington, DC: Septiembre, 2018)

Introducción

La alfabetización es un componente central de la vida diaria. Aprender a leer y alfabetizarse son las habilidades más importantes que un niño puede adquirir, si bien en muchos países los estudiantes no están alcanzando dicha meta. En muchos países de África subsahariana, de todos los niños que han asistido a la escuela durante cinco años, solo el 40 por ciento adquiere habilidades de lectoescritura (USAID, 2012). La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) ha asumido el compromiso de mejorar los resultados del aprendizaje de todos los estudiantes en la escuela primaria, incluidos los estudiantes con discapacidades de todo tipo y gravedad.

Un marco que USAID ha utilizado para promover la alfabetización se denomina “Five Ts” (USAID, 2012), que incluye:

1. Más tiempo dedicado a enseñar a leer
2. Mejores técnicas para enseñar a leer
3. Más textos en manos de los niños
4. Enseñarles a los niños en su lengua materna (un idioma que pueden usar y entender)
5. Evaluar el progreso de los niños en la lectura

Estas metas y enfoques se aplican igualmente a los niños con discapacidad. Como todo el mundo, los estudiantes con discapacidad necesitan aprender a leer y escribir para quebrar el círculo de la pobreza, acceder a los servicios de salud (Taggart y McKendry, 2009) y conseguir empleo (deFur y Runnels, 2014). La alfabetización de los estudiantes con discapacidad además mejora su capacidad para actuar como ciudadanos plenamente comprometidos y sus habilidades de autorrepresentación y autodeterminación (Downing, 2005). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes con discapacidad en los países de ingresos medios y bajos (LMICs) o bien no reciben una educación de calidad, o se les niega el acceso a la educación por completo. Se calcula que solo el 10 por ciento de los niños con discapacidad se matricula en la escuela y solo la mitad de esta cifra termina la escuela primaria (Peters, 2003). Una vez en la escuela, los maestros a menudo no están adecuadamente capacitados para enseñar a los estudiantes con discapacidad. Aunque no existen estadísticas oficiales a nivel mundial, se cree que los índices de analfabetismo en niños con discapacidad son significativamente superiores a los índices en niños sin discapacidad.

Este kit de herramientas ayuda a proveer investigaciones basadas en la evidencia sobre el “cómo” enseñar a los estudiantes con discapacidad, mientras ofrece recomendaciones sobre cómo desarrollar un modelo de apoyos holístico, organizado en múltiples niveles, dentro del aula de educación general.

Los enfoques pedagógicos sugeridos, destacados en este kit de herramientas, pueden mejorar el aprendizaje de todos los niños, incluidos aquellos que pueden necesitar apoyos pedagógicos adicionales debido a su exposición a traumas, guerra y/o desastres naturales.

Al ratificar la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), los gobiernos alrededor del mundo están buscando fortalecer los servicios educativos para los estudiantes con discapacidad. Muchos países tienen como objetivo pasar de un sistema educativo segregado a uno que promueva la inclusión. La educación inclusiva¹—según se ha demostrado algunas veces—fluye por tres vertientes: 1) el abordaje de la cuestión del porqué de la educación y dónde educar, 2) aprender cómo educar en forma significativa a todos los estudiantes en un entorno inclusivo, y 3) proveer un enfoque de modelo organizado en múltiples niveles y que abarque a toda la escuela, en respaldo del proceso de aprendizaje y las conductas de los estudiantes con o sin discapacidad, con apoyos y formación especializada (Turnbull et al., 2016). Si bien muchos LMICs han aceptado plenamente los conceptos del “porqué” y el “dónde”, y se han comprometido a brindar una educación inclusiva, la mayoría tiene dificultades con la segunda y tercera vertiente de la educación inclusiva. Este kit de herramientas obedece a la CRPD, al respaldar la educación inclusiva como el entorno educativo más apropiado para los estudiantes con discapacidad.²

El kit de herramientas se desarrolló a través de un proceso participativo. Esto involucró:

- El aporte de las partes interesadas en educación a través de Global Reading Network. Global Reading Network reúne a donantes, profesionales, funcionarios del gobierno, organizaciones de la sociedad civil nacional e internacional y demás partes interesadas, comprometidos con mejorar los resultados en materia de lectura de los niños que asisten a la escuela primaria alrededor del mundo. Con el apoyo de USAID y otros donantes y colaboradores en el desarrollo, la Red recopila, desarrolla y difunde prácticas basadas en la evidencia para aumentar el impacto, el alcance y la sustentabilidad de los programas de lectura en la educación primaria. Para obtener más información, visitar la página web de Global Reading Network: <https://globalreadingnetwork.net>.
- Entrevistas a expertos de más de 30 partes interesadas clave, entre los que se incluyen: académicos, organizaciones educativas no gubernamentales (ONGs), ONGs que se dedican a la discapacidad, DPOs y representantes de los Ministerios de Educación (consultar el Anexo A para acceder a la lista completa).
- Una revisión documental exhaustiva a partir de más de 500 artículos, documentos, informes y libros.
- Los hallazgos objeto de debate durante la Reunión de Expertos sobre Alfabetización y Aprendizaje que se llevó a cabo el 1º de mayo de 2018 en el Banco Mundial, con 40 expertos que asistieron al evento, sumado a los comentarios y sugerencias de más de 130 personas que participaron en forma virtual.
- Revisión de las secciones técnicas del informe preparado por los expertos que trabajan en los campos relacionados.

1 Aunque algunas definiciones de educación inclusiva tienen en cuenta la inclusión de las niñas y todas las minorías (indígenas, étnicas y raciales), a los fines de este kit de herramientas, la educación inclusiva se enfoca en la educación de los niños con discapacidad y su derecho a ser educados dentro del sistema de educación general.

2 Recomendamos consultar el cuadro de texto en la sección 1.3 para conocer cómo se define la educación inclusiva para los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva.

Aunque este kit de herramientas se centra en las necesidades y en las técnicas y enfoques pedagógicos en respaldo de la alfabetización de estudiantes con diferentes discapacidades, estas también son buenas prácticas de enseñanza básicas que se pueden aplicar a la mayoría de los estudiantes para mejorar sus habilidades de lectoescritura. Muchos estudiantes sin discapacidades también tienen problemas para aprender a leer y escribir. Las dificultades para alfabetizarse pueden ser el resultado de una enfermedad, la exposición a un trauma debido a desastres naturales, guerra o violencia de género, y la pobreza. Los niños que no pueden concentrarse en sus tareas escolares porque tienen hambre o miedo pueden presentar las mismas características y problemáticas para el aprendizaje que un niño con discapacidad. Aunque algunas intervenciones sugeridas en este kit de herramientas se aplican solo a una o más categorías de discapacidad, la mayoría de las sugerencias apoyan y mejoran el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, con o sin discapacidad.

Objetivo y estructura del kit de herramientas

Al proveer investigación basada en la evidencia e información sobre técnicas didácticas efectivas, este kit de herramientas incluye información sobre cómo enseñar las habilidades de lectoescritura a los estudiantes con diferentes categorías de discapacidad. También trata sobre los apoyos adicionales que promueven la alfabetización y cómo poner estos enfoques teóricos en práctica de la mejor manera. En particular, el kit de herramientas destaca los diferentes métodos didácticos del proceso de alfabetización, y respalda el uso del diseño universal para el aprendizaje (UDL) para mostrar las diferentes formas en que aprenden los estudiantes con diferentes discapacidades.

El kit de herramientas también se basa en la premisa de que todos los niños pueden aprender a leer y deberían tener acceso equitativo a una educación de calidad. Así como es igualmente importante educar a los estudiantes con discapacidad que a aquellos estudiantes sin discapacidad, es a la vez importante no priorizar una categoría de discapacidad por encima de otras. El kit de herramientas intenta demostrar las necesidades de alfabetización de los diversos estudiantes, enfatizando los distintos enfoques que pueden ayudarlos a aprender a leer y escribir.

Aunque el kit de herramientas proveerá algo de información sobre múltiples aspectos del proceso de alfabetización (gramática, ortografía y escritura), las técnicas e intervenciones se centran en el concepto de lectura, en coincidencia con las prioridades de USAID. El kit de herramientas se enfoca principalmente en el aprendizaje a nivel de la educación inicial en escuelas primarias, ya que la adquisición de habilidades de lectoescritura a temprana edad es necesaria para la educación en los años posteriores. La audiencia principal de este kit de herramientas está conformada por los funcionarios de educación de USAID y los colaboradores a cargo de la implementación que trabajan en el área de educación inclusiva. Este documento también puede ser útil para los Ministerios de

Definición de las DPOs

Las Organizaciones para Personas con Discapacidad se pueden definir como aquellas organizaciones lideradas por personas con discapacidad, quienes constituyen su mayoría; es decir, más del 51 por ciento del personal, consejo de administración y voluntarios. Las DPOs pueden incluir a organizaciones de padres (solo aquellos que representan a los niños o personas con discapacidad intelectual), donde el principal objetivo de la entidad es el empoderamiento y desarrollo de la autorrepresentación de las personas con discapacidad. Las DPOs son organizaciones dirigidas por y para personas con discapacidad.

Educación (MOEs), las Organizaciones para Personas con Discapacidad (DPOs), los maestros y administradores en sus esfuerzos por mejorar la educación de los estudiantes con discapacidad.

El Capítulo 1 brinda información sobre los estudiantes con discapacidad. El Capítulo 2 brinda información sobre los apoyos y servicios que se pueden poner en marcha para promover la adquisición de habilidades de lectoescritura. El Capítulo 3 brinda información sobre las fases del proceso de alfabetización para los estudiantes con discapacidad, técnicas didácticas específicas basadas en el marco del UDL y sugerencias sobre cómo supervisar el progreso de los estudiantes. El Capítulo 4 debate sobre cómo estas recomendaciones pueden pasar de la teoría a la práctica en los entornos de los LMICs, con recomendaciones en cuanto a prácticas de financiamiento así como sugerencias para un enfoque organizado por etapas con el objeto de avanzar hacia un sistema de educación inclusiva. Esta es la primera versión del kit de herramientas; se estima que se desarrollarán y lanzarán versiones futuras que se basarán en las lecciones aprendidas y en la aplicación de las recomendaciones en los LMICs.

Esta guía provee información introductoria sobre los apoyos y servicios que promueven la alfabetización para todos los niños. Para muchos países con sistemas emergentes de educación inclusiva, estos apoyos y servicios recomendados pueden sonar ambiciosos, pero pueden servir de ejemplos de buenas prácticas hacia las cuales podrían encaminarse. Implementar las recomendaciones que se incluyen con este kit de herramientas requerirá esfuerzos incrementales y sostenidos de las diferentes partes interesadas. Desarrollar un sistema de educación inclusiva que cubra las necesidades de todos los estudiantes lleva tiempo, e indudablemente los gobiernos y las demás partes interesadas se enfrentarán con varios obstáculos y desafíos durante la implementación. Sin embargo, la falta de programas, políticas y estructuras en la actualidad no debe actuar como un freno para el progreso y el cambio; es importante que las bases para la inclusión se establezcan en forma progresiva y responsable para que todos los estudiantes puedan aprender. El Anexo B provee una lista de verificación para la autorreflexión, que cubre varios de los temas tratados en el kit de herramientas para ayudar a los sistemas educativos a reconocer posibles brechas y áreas de mejora.

Diseño universal para el aprendizaje

Antes de emplear este kit de herramientas para apoyar la inclusión plena de los estudiantes con discapacidad, es fundamental tener en cuenta que el enfoque detallado en este documento está en línea y es respaldado por el compromiso de USAID con el UDL. En cualquier programa de educación de calidad, el UDL puede respaldar el acceso, el compromiso y una educación de más alta calidad para todos los estudiantes y, por consiguiente, es la columna vertebral de todos los programas educativos financiados



Diseño universal para el aprendizaje: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Están empezando a surgir investigaciones sobre los beneficios del UDL para respaldar el progreso de los estudiantes en lectoescritura, matemáticas y ciencias (Rao, Ok, & Bryant, 2014).
- ◆ Los estudiantes que han recibido educación basada en los principios del UDL han realizado significativos avances en la lectura (Coyne et al., 2012).
- ◆ Las clases en educación inicial que usaron el UDL y las prácticas multisensoriales demostraron un aumento de la motivación y de las habilidades de comprensión lectora (Brand & Dalton, 2012).

Figura 1. Fusión de la neurociencia y las ciencias del aprendizaje del UDL

Redes cerebrales	Principios del UDL
Las redes afectivas les permiten a los estudiantes comprometerse con un entorno coherente con sus emociones y su proactividad.	Múltiples medios de compromiso—el “porqué” del aprendizaje. Cómo los estudiantes son motivados de la mejor manera para aprender.
Las redes de reconocimiento les permiten a los estudiantes percibir y comprender los aportes.	Múltiples medios de representación—el “qué” del aprendizaje. Cómo los estudiantes reciben la información o adquieren información.
Las redes estratégicas posibilitan la organización, la planificación de acciones, la implementación y el autocontrol.	Múltiples medios de acción y expresión—el “cómo” del aprendizaje. Cómo los estudiantes expresan de la mejor manera los conocimientos y lo que han aprendido.

Fuente: CAST, 2018

por USAID. Al familiarizarse más con el UDL antes de emplear este kit de herramientas, el lector podrá comprender de mejor manera el valor intrínseco del enfoque del UDL para todos los estudiantes.

Partiendo del concepto arquitectónico de que los cambios para crear un entorno accesible ayudan a las personas con discapacidad y a todos los individuos en general (por ej., rampas en las aceras para ayudar a la gente con sillas de ruedas y maletas con ruedas, etc.), el concepto de UDL se aplica al aprendizaje. El UDL se basa en la premisa de que existe una tremenda variabilidad en la forma en que los niños aprenden (Meyer, Rose, & Gordon, 2014); por lo tanto, es importante desarrollar entornos de aprendizaje, planes de estudio, métodos y materiales que estén en línea con las diferencias de aprendizaje de los estudiantes. El enfoque se mueve desde la discapacidad a la variabilidad. Aunque se presentó en principio como un marco basado en las investigaciones para abordar la variabilidad en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, el UDL se ha venido aplicando cada vez más a amplios entornos educativos y transculturales. El UDL se considera muy efectivo ya que fusiona la neurociencia y las ciencias del aprendizaje. La Figura 1 ofrece un resumen de las redes cerebrales y su enlace con los principios del UDL.

Los tres principios fundamentales de UDL se describen de la siguiente manera:

Múltiples medios de compromiso (*fomentar la motivación de los estudiantes de diversas maneras*)

El principio del compromiso afirma que existen diversas maneras de motivar e impulsar a los estudiantes a comprometerse con su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es sumamente importante considerar las opciones para hacer que el proceso de aprendizaje sea significativo y motivador para los estudiantes. Por ejemplo, mientras el maestro enseña a leer los estudiantes manifestarán variadas preferencias en cuanto a temas de lectura, trabajo de comprensión lectora en forma oral o en silencio, lectura individual o con sus compañeros, cantidad de tiempo dedicado a una lección, cómo y qué tipo de comentarios se les brinda, y muchas otras opciones. La capacidad para concentrarse en los niños con discapacidad es variada y a menudo requieren refuerzos de diferente intensidad. CAST (2018) señala que “la información a la cual no se le presta atención, aquella que no involucra las capacidades cognitivas del estudiante, de hecho es inaccesible”. Es más probable que los estudiantes que han experimentado trastorno por déficit de atención con hiperactividad (ADHD, por sus siglas en inglés), autismo y discapacidad intelectual tengan éxito en su proceso de alfabetización si se les enseña mediante estrategias didácticas motivadoras y que promuevan su participación.

Múltiples medios de representación (*presentar la información a los estudiantes de diversas maneras*)

El principio de la representación destaca la necesidad de generar formas variadas para que los estudiantes aprendan. Al enseñar ortografía, algunos estudiantes aprenden mejor al ver las cosas con sus propios ojos, mientras que para otros es beneficioso el uso de los canales auditivos. Ofrecer solo una opción de enseñanza limita la accesibilidad a la información. Por ejemplo, los estudiantes ciegos/ con discapacidad visual necesitarán recibir la información oralmente o en forma táctil, mientras que el aprendizaje visual resultará beneficioso para los estudiantes sordos/ con discapacidad auditiva. CAST (2018) provee Book Builder, una plataforma electrónica libre que les permite a los maestros crear textos electrónicos personalizados y atractivos (con imágenes, gráficos y avatares orientadores).³ La clave es hacer coincidir las fortalezas de aprendizaje de los estudiantes para “internalizar” la información con los medios que usan los maestros para brindarla.

Múltiples medios de acción y expresión (*les permite a los estudiantes expresar lo que aprenden de diversas maneras*)

El principio de acción y expresión se enfoca en cómo los estudiantes comunican lo que aprenden. Mientras el principio de representación se enfoca en lo que ingresa, el principio de acción y expresión se concentra en lo que se produce. Todos los estudiantes tienen diferentes preferencias, fortalezas y necesidades relacionadas con la expresión de lo que han aprendido. Por ejemplo, algunos estudiantes prefieren expresar lo que han aprendido a través de preguntas de elección múltiple, otros prefieren los exámenes orales, mientras que a otros les puede ir mejor si les da la opción de escribir. La escritura y la ortografía son elementos de la alfabetización que particularmente requieren múltiples opciones para demostrar el dominio de los conocimientos. Por ejemplo, Dragon Dictation es un ejemplo de tecnología de punta para que los niños de apenas seis años de edad puedan demostrar lo que han aprendido sin enfrentarse a las barreras de la escritura y la ortografía.⁴ En forma similar, una opción menos tecnológica es compartir las respuestas oralmente ante un compañero que tome notas. Un ejemplo adicional es que un estudiante con o sin discapacidad puede preferir usar la lengua de señas o AAC para expresar sus pensamientos y su comprensión de los conceptos.

CAST es una organización que ha liderado el desarrollo del UDL.⁵ Además del Book Builder, su sitio web está lleno de recursos que hacen que sea posible para los maestros incorporar el UDL para los estudiantes con o sin discapacidad. Su material didáctico gratuito incluye herramientas de autoría para desarrollar planes de estudio y series de lecciones basadas en el UDL, traducción de libros a una interfaz en línea que ofrece alternativas sobre cómo se presenta la información y plantillas para la creación de material flexible.



Reflexione sobre su contexto

¿Cuáles serían los próximos pasos lógicos para que su país opte por emplear el UDL en las aulas?

¿Cuáles considera usted que son los beneficios del UDL?

¿Cómo se podría incorporar el UDL a la capacitación docente?

3 Para obtener más información sobre Book Builder, visitar: <http://bookbbuilder.cast.org>

4 Para obtener más información sobre Dragon Dictation, visitar: <http://learningworksforkids.com/apps/dragon-dictation>

5 Para obtener más información sobre CAST, visitar: www.cast.org

Capítulo 1: Contexto sobre los estudiantes con discapacidad

La educación especial es un servicio, no un lugar.

Para entender mejor cómo se pueden mejorar las técnicas didácticas para la alfabetización de los estudiantes con discapacidad, es importante comprender la situación actual de los niños con discapacidad alrededor del mundo y la situación actual de la educación. De igual manera, también es importante comprender cómo se puede extender la alfabetización para hacerla llegar a todos los estudiantes, incluidos aquellos con o sin discapacidad. En este capítulo del kit de herramientas:

- Se describe la situación actual de los niños con discapacidad alrededor del mundo
- Se explica cómo se puede extender la alfabetización para hacerla llegar a todos los estudiantes, con o sin discapacidad
- Se describen los diferentes entornos educativos para los estudiantes con discapacidad
- Se informa de qué manera el kit de herramientas sigue las pautas de la CRPD con el objeto de motivar la transición de programas segregados a programas inclusivos

Lo más destacado

- ◆ La discapacidad es parte de cada país, región, etnia y grupo racial, y condición socioeconómica, e incluye aproximadamente un 15 por ciento de cualquier población dada.
- ◆ Los niños con discapacidad se enfrentan con varias barreras actitudinales, físicas, de comunicación y sociales que impactan sobre su capacidad para recibir educación de calidad.
- ◆ Los niños con discapacidad se enfrentan con múltiples capas adicionales de discriminación debido a su origen étnico, género, idioma, raza, orientación sexual o condición socioeconómica.

1.1 La situación de los niños con discapacidad

Más de mil millones de personas, el 15 por ciento de la población mundial, tienen alguna discapacidad. El 80 por ciento vive en los LMICs, lo que incluye a 150 millones de niños (OMS, 2011). La mayoría de los niños con discapacidad en los LMICs tienen un acceso limitado o nulo a la educación. Más de 25 millones de niños de los países de África subsahariana y de Asia del Sur quedan completamente excluidos de los sistemas de educación formal (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 2005). Un estudio de investigación respaldado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 15 países reveló que más del 85 por ciento de los niños en edad de asistir a la escuela primaria que estaban fuera de la escuela nunca habían asistido (Mizunoya et al., 2016). Los estereotipos perjudiciales y las actitudes discriminatorias a menudo sirven como barreras que limitan

Reconocer la discapacidad como una construcción social

Es importante reconocer que la discapacidad es una construcción social que ha sido establecida por la sociedad para generar una definición de discapacidad que refleje las expectativas sociales de salud y funcionalidad (Jones, 1996). De forma similar, la CRPD estipula que la discapacidad es un "concepto en evolución y la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras actitudinales y ambientales que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad en forma equitativa en comparación con los demás" (Naciones Unidas, 2006). Como la discapacidad es una construcción social, su definición varía según el país y el contexto. A los fines de este kit de herramientas, los estudiantes con discapacidad incluyen a aquellos con:

- Trastornos de la comunicación
- Discapacidad intelectual y necesidades de apoyo complejas
- Discapacidades del aprendizaje, emocionales o de atención
- Múltiples discapacidades
- Discapacidades sensoriales (ceguera/discapacidad visual, sordera/discapacidad auditiva y sordoceguera)
- Discapacidades físicas o motoras

el acceso a la escuela, y para aquellos que asisten a la escuela, limitan el aprendizaje y el acceso a los contenidos. Muchas personas creen que los niños con diferentes tipos de discapacidad son "ineducables" y luego además perpetúan esta apreciación errónea con una legislación discriminatoria compatible o negándoles a los niños con discapacidad las oportunidades para aprender (UNICEF, 2013). Otras familias tienen menos probabilidades de matricular a sus hijos con discapacidad en la escuela debido a establecimientos inaccesibles, falta de transporte accesible y las actitudes negativas y el *bullying* (acoso escolar) que a menudo experimentan los estudiantes con discapacidad en las escuelas (OMS, 2011). Los estudiantes con discapacidad con frecuencia requieren adecuaciones y servicios adicionales en apoyo de su proceso de aprendizaje. Estos apoyos y servicios muchas veces no están disponibles para muchos niños con discapacidad alrededor del mundo.

Además de estas barreras para el aprendizaje, muchos estudiantes con discapacidad experimentan discriminación y desafíos basados en cuestiones de género, su origen étnico y las condiciones socioeconómicas. A continuación se incluye información adicional sobre las múltiples capas de la discriminación.

- **Origen étnico y discapacidad.** En muchos países, las minorías étnicas tienen menos acceso a la educación. Esto es particularmente cierto para las minorías étnicas con discapacidad. Una vez en la escuela, las minorías étnicas a menudo son identificadas erróneamente y sobrerrepresentadas en los sistemas de educación especial. Esto es cierto dentro de los Estados Unidos y otros países (Anatasiou et al., 2017). Por ejemplo, tanto Nueva Zelanda como la Provincia de Columbia Británica en Canadá tienen altos porcentajes de minorías étnicas que necesitan servicios de educación especial en comparación con las poblaciones no indígenas (Gabel et al., 2009). La sobrerrepresentación es inclusive más preponderante en los países en donde existen estigmas y prejuicios asociados a ciertas minorías. Por ejemplo, en Macedonia, aunque la comunidad de



Educación global de estudiantes con discapacidad: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ En los países de ingresos bajos, las tasas de discapacidad visual y auditiva son sustancialmente más altas que en los países de ingresos altos (Kong et al., 2012; Stevens et al., 2013). Sin embargo, es significativamente menos probable que estos niños asistan a la escuela, en comparación con los estudiantes sin discapacidad.
- ◆ Tanto como el 80 por ciento de los estudiantes sordos alrededor del mundo no recibe ningún tipo de educación (Federación Mundial de Sordos, 2018). Apenas entre el 1 y el 2 por ciento de los estudiantes sordos tiene acceso a la educación en la **lengua de señas local** en los LMICs (Federación Mundial de Sordos, 2017).
- ◆ Apenas entre el 5 y el 15 por ciento de los estudiantes que requieren tecnologías y dispositivos de asistencia para aprender y funcionar en la sociedad tiene acceso a ellos (OMS, 2017).
- ◆ Los niños con discapacidad intelectual, **necesidades de apoyo complejas**⁶ y discapacidades emocionales se consideran el grupo con menos acceso a la educación (Filmer, 2008; UNESCO 2004).

gitanos representa solo el 2,66 por ciento de la población, los estudiantes gitanos constituyen el 46 por ciento de la población de la educación especial (European Roma Rights Center, 2012). Esta sobrerrepresentación con frecuencia es provocada por el prejuicio racial, un menor acceso a una educación temprana y por contar con herramientas de identificación de la discapacidad que no dan cuenta de las diferencias en el idioma que los niños usan o comprenden.

- **Género y discapacidad.** Las niñas con discapacidad son particularmente vulnerables a la marginación. Es menos probable que ellas asistan a la escuela en comparación con los niños con discapacidad. Por ejemplo, el Informe sobre Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de 2011 calcula que el 50,6 por ciento de los varones con discapacidad han terminado la escuela primaria, en comparación con un 61,3 por ciento de los varones sin discapacidad. De manera comparativa, solo el 41,7 por ciento de las niñas con discapacidad completa la escuela primaria en relación con un 52,9 por ciento de niñas sin discapacidad. Los sanitarios inaccesibles se mencionan como la principal razón por la cual las niñas con discapacidad no asisten a la escuela, especialmente las niñas que están menstruando (World Vision, 2014). También es más probable que las niñas con discapacidad experimenten violencia de género, abuso sexual y explotación (Secretaría General de las Naciones Unidas, 2006). Las tasas de alfabetización en el caso de las mujeres con discapacidad son extremadamente bajas, agravado por su exclusión de las campañas de alfabetización para adultos y su alcance (Groce & Bakshi, 2011).

6 El término "necesidades de apoyo complejas" incorpora las necesidades de los estudiantes con discapacidades del desarrollo que necesitan apoyo significativo pero que no tienen una discapacidad intelectual. Una discapacidad del desarrollo se puede definir como una discapacidad a largo plazo que puede afectar una habilidad cognitiva efectiva, el funcionamiento físico o ambos (Instituto Nacional de Salud, 2018).

Bullying y Discapacidad

El *bullying* (acoso escolar) es un problema que afecta a todos los estudiantes en el aula, incluyendo a aquellos que son víctimas del *bullying*, los que hacen *bullying* y los que son testigos del *bullying*. Los estudiantes víctimas de *bullying* están en creciente riesgo de sufrir depresión o ansiedad, presentar reclamos de salud y más bajos logros académicos (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos). En los Estados Unidos, los estudiantes con discapacidad como mínimo tienen dos veces más probabilidades de ser víctimas de *bullying* en comparación con los estudiantes sin discapacidad (Rose, Monda-Amaya, & Eselage, 2011). Es probable que este porcentaje pueda ser incluso superior en los países que mantienen creencias sociales negativas dominantes hacia las personas con discapacidad. A causa de esto, es primordial integrar las perspectivas de la dignidad y la seguridad de los niños en todas las capacitaciones e intervenciones. El concentrarse en la dignidad y la seguridad, abordar los prejuicios personales o culturales, usar respetuosamente la lengua materna del individuo y restar importancia a las etiquetas constituyen todas formas de combatir el *bullying* que se destacan a lo largo este kit de herramientas. Si bien el riesgo de sufrir *bullying* no debe ser una excusa para no ofrecer educación a los niños con discapacidad, es importante reconocer que se ha agudizado el riesgo de que los estudiantes con discapacidad puedan ser víctimas de *bullying*, y abordar y mitigar estos problemas en la máxima medida posible.

- **Pobreza y discapacidad.** Existe un vínculo indiscutible entre discapacidad y pobreza; ambas son causa y consecuencia la una de la otra. Las barreras para el acceso a la educación y a la alfabetización pueden generar menos empleo. De manera similar, las condiciones precarias de vida, la falta de acceso a los servicios de salud y la desnutrición pueden aumentar la incidencia de la discapacidad. Las personas con discapacidad fueron históricamente excluidas de los estudios de pobreza a nivel nacional (Braithwaite & Mont, 2008). Las personas que viven en la pobreza, incluidas las personas con discapacidad, tienden a tener menos acceso al material de lectura y a menudo ingresan a la escuela con vocabulario y habilidades previas a la lectoescritura más deficientes, lo que las coloca en un lugar de marcada desventaja en comparación con los estudiantes de las familias más pudientes (Allington & McGill-Franzen, 2008).



Reflexione sobre su contexto

En su país, ¿todos los niños con discapacidad asisten a la escuela?

¿Qué formas adicionales de discriminación enfrentan las niñas con discapacidad?

¿Es más probable que las personas con discapacidad vivan en situación de pobreza?

¿Por qué sí o por qué no?



Un análisis detallado de la inclusión: El costo de la inclusión en comparación con la exclusión

Una pregunta que surge cuando se aborda el tema de la educación de los niños con discapacidad tiene que ver con los costos asociados. Muchos países han citado los costos de la educación inclusiva como la principal razón por la cual se demora la implementación de una reforma educativa que abarque a todos los niños (Chireshe, 2013). Es importante que los países establezcan un presupuesto para inclusión y reconozcan que la transición a un sistema que atienda a todos los niños tiene costos asociados adicionales (es decir, desarrollo profesional, tecnología de asistencia y paraprofesionales). Sin embargo, luego de los costos de inversión iniciales, la educación inclusiva es mucho más rentable que respaldar una educación segregada (UNICEF, 2012). Más de 100 estudios han demostrado que mantener un sistema educativo paralelo diferenciado para los estudiantes con discapacidad (con instalaciones separadas, centros residenciales y administración) es más costoso y menos sustentable (McGregor & Vogelsberg, 1998). La mayoría de los países con ingresos altos dedica entre un 12 y un 20 por ciento de su presupuesto educativo a la educación especial (Sharma, Forlin & Furlonger, 2015). Sin embargo, muchos servicios relacionados con la enseñanza de los estudiantes con discapacidad se pueden implementar por un costo adicional mínimo o nulo. Otras de las ideas innovadoras es trabajar con la escuela y con la comunidad para desarrollar actividades que generen ingresos para ayudar a complementar los costos adicionales asociados a la educación de los niños con discapacidad. Por ejemplo, en las escuelas rurales de Kenia se vende ganado y vegetales para ayudar a respaldar la educación de los niños con discapacidad de su comunidad (Elder, 2016).

Es importante reconocer que existen costos asociados a la educación de todos los estudiantes, pero los costos de la exclusión son, a largo plazo, mayores debido a la falta de empleo futuro y la dependencia de las prestaciones sociales. Una investigación llevada a cabo por Christian Blind Mission (CBM) y la Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres reveló que el costo de la exclusión es significativamente mayor que los costos asociados a la inclusión. Por ejemplo, la investigación reveló que Bangladesh pierde aproximadamente US\$ 891 millones por año debido a que las personas con discapacidad no reciben educación y, por lo tanto, no son capaces de contribuir a la fuerza de trabajo (Banks & Polack, 2014). La Organización Internacional del Trabajo (OIT) calcula que tanto como un 7 por ciento del Producto Bruto Interno (PBI) de un país se puede perder debido a la exclusión de las personas con discapacidad de la escuela y demás servicios (Buckup, 2009).

Esta es solo una prueba contundente de que el rendimiento de la inversión en la educación de los estudiantes con discapacidad es significativamente más alto en comparación con la de aquellos estudiantes sin discapacidad, y por su parte el Banco Mundial calcula que el rendimiento de la inversión es de dos a tres veces más alto (Patrinos, 2015).

1.2 Definición de la alfabetización para los estudiantes con discapacidad

Lo más destacado

- ◆ Las definiciones tradicionales de alfabetización pueden excluir a las personas con discapacidad.
- ◆ Se necesita una comprensión más amplia de la alfabetización para incluir a los estudiantes con discapacidad.
- ◆ Es importante respaldar principios definatorios inclusivos para los estudiantes con discapacidad.

El Informe sobre el Panorama de la Discapacidad de USAID utiliza la definición de "alfabetización" de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que se brinda dentro del marco de la Evaluación sobre los Aspectos de la Alfabetización. La UNESCO define la alfabetización como:

"la aptitud para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular utilizando material impreso y escrito en diferentes contextos. La alfabetización es un proceso de aprendizaje que permite a las personas alcanzar objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar plenamente en la vida de la comunidad y la sociedad en su conjunto".
(UNESCO, 2005, p. 21)

El adherirse estrictamente a definiciones como esta o similares, focalizadas en los textos escritos e impresos, excluye a muchos estudiantes con discapacidad. La definición de alfabetización necesita incorporar enfoques flexibles, multisensoriales, y que los estudiantes usen una variedad de tecnologías (tanto básicas como sofisticadas) para ayudarlos a adquirir y comunicar lo aprendido en forma individual. Es importante reconocer que existen muchas formas diferentes de "leer" y, de la misma manera, muchas formas diferentes de expresar las habilidades de lectoescritura que van más allá de las respuestas orales tradicionales. La creencia de que las personas con discapacidad que tienen necesidades de apoyo complejas no pueden alfabetizarse a menudo genera que los maestros no les brinden a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades de lectoescritura, tornándose así una profecía autocumplida (Keefe & Copeland, 2011).

La alfabetización, en cambio, debe ser vista como la capacidad para usar un conjunto adecuado y diverso de material de lectoescritura para aprender conceptos y ser capaz de expresarlos de diferentes maneras. Estos enfoques multisensoriales posibilitan que los conceptos sean recibidos mediante material impreso, en braille, táctil y simbólico, y les permite a los estudiantes comunicar sus conocimientos a través de diversos medios, tales como lengua de señas, expresión oral o la tecnología. Este kit de herramientas utiliza una definición más amplia de alfabetización, que resulta más aplicable a los estudiantes con discapacidad. El kit de herramientas respalda los principios básicos de la definición de alfabetización propuesta por Keefe y Copeland (2011, p. 97):

1. *"Todas las personas son capaces de alfabetizarse.*
2. *La alfabetización es un derecho humano y es parte fundamental de la experiencia humana.*

3. *La alfabetización no es un rasgo que reside únicamente en la persona individual. Requiere y genera una conexión (relación) con los demás.*
4. *La alfabetización incluye la comunicación, el contacto y la expectativa de que la interacción es posible para todos los individuos; la alfabetización tiene el potencial de provocar el empoderamiento.*
5. *La alfabetización es la responsabilidad colectiva de cada individuo dentro de la comunidad; esto significa construir significado con todas las formas humanas de comunicación para transmitir y recibir información”.*

1.3 Entornos educativos y resultados del aprendizaje

Lo más destacado

- ◆ Pueden existir entornos educativos no caracterizados por la inclusión en muchos países en los cuales trabaja USAID; solo la educación inclusiva es respaldada por la CRPD.
- ◆ Segregación e integración no son condiciones necesarias para el establecimiento de la inclusión.
- ◆ La educación inclusiva para los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva significa estar en un entorno con variadas opciones de expresión, donde se comuniquen directamente con sus compañeros y maestros usando la lengua de señas local.
- ◆ Los estudiantes con o sin discapacidad alcanzan mayores logros educativos y desarrollo social cuando reciben educación en entornos inclusivos.
- ◆ Resulta académicamente beneficioso para los estudiantes sin discapacidad compartir el aula con estudiantes con discapacidad, y también tienden a aceptar más la diversidad en la adultez.
- ◆ La educación especial implica apoyos y servicios que ayudan a respaldar la educación en un entorno inclusivo, no la educación en un entorno segregado.

1.3.1 Comprensión de los diferentes entornos educativos

Para promover una educación inclusiva, es importante comprender lo que significa la educación inclusiva, y reconocer los diferentes entornos para los estudiantes con discapacidad que típicamente se pueden encontrar alrededor del mundo. Esto es relevante para la adquisición de habilidades de lectoescritura, ya que el entorno a menudo dicta el acceso a la alfabetización y a otros contenidos dentro del plan de estudios nacional. El Comentario General #4 sobre el Artículo 24 de la CRPD define estos entornos de la siguiente manera (Naciones Unidas, 2016, pág. 4):

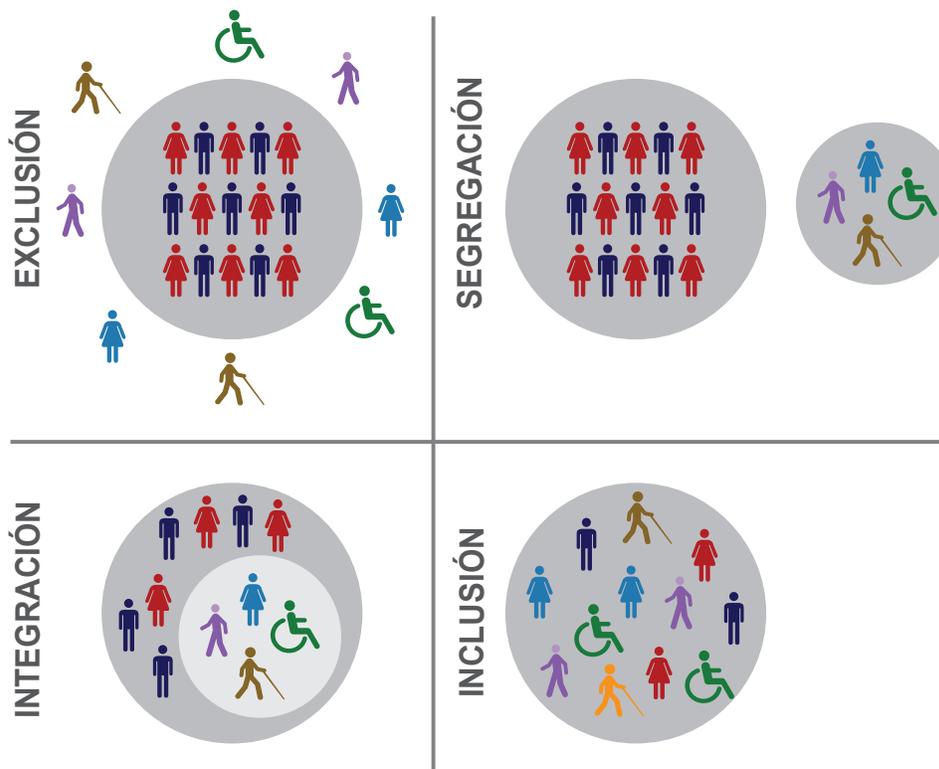
- *“La **exclusión** ocurre cuando, directa o indirectamente, se evita o se les niega a los estudiantes el acceso a la educación de cualquier forma.*
- *La **segregación** ocurre cuando la educación de los estudiantes con discapacidad se brinda en entornos separados, diseñados o empleados para responder a una discapacidad particular o a varias, aislados de los otros estudiantes sin discapacidad.*

- La **integración** es un proceso por el cual se coloca a las personas con discapacidad en las instituciones educativas convencionales existentes, en tanto dichos individuos puedan adaptarse a los requisitos estandarizados de dichas instituciones.⁷
- La **inclusión** involucra un proceso de reforma sistemática que comprende cambios y modificaciones en los contenidos, métodos de enseñanza, enfoques, estructuras y estrategias pedagógicas, orientados a superar las barreras, con una visión tendiente a proveerles a todos los estudiantes del rango etario relevante una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa, y un entorno que se corresponda mejor con sus requisitos y preferencias”.

La integración en muchos países también se refiere a la práctica de educar a los estudiantes con discapacidad en escuelas de educación general. En estos entornos, se exige que los estudiantes con discapacidad pasen la gran mayoría de sus días en salas de recursos o aulas segregadas para estudiantes con tipos específicos de discapacidades (por ej., aulas para estudiantes ciegos, aulas para estudiantes con discapacidad intelectual, etc.). La Figura 2 ilustra las cuatro dimensiones de exclusión, segregación, integración e inclusión.

Es importante tener en cuenta que la segregación y la integración no son condiciones necesarias para que luego se les pueda ofrecer a los estudiantes condiciones de inclusión. Ni tampoco la integración garantiza una transición de la segregación a la inclusión (Naciones Unidas, 2016). Además, el acceso a las aulas de educación general tampoco implica una inclusión automática

Figura 2. Las cuatro dimensiones de exclusión, segregación, integración e inclusión



Se desconoce la fuente de la imagen original

7 A/HRC/25/29, párrafo 4 y UNICEF. "The Right of Children with Disabilities to Education: A Right-Based Approach to Inclusive Education". (Ginebra, 2012).

de los niños con discapacidad. La meta de la inclusión no es ubicar físicamente a los niños con discapacidad dentro de las aulas de educación general (Fosset, Smith, & Mirenda, 2003), sino más bien “asegurarse de que todos los estudiantes estén aprendiendo y que se los enfrente al desafío de aprender hasta alcanzar su máximo potencial” (Downing, 2005, pág. 38). La Figura 3 describe las características de lo que significa y lo que no significa la inclusión. Una vez en la escuela, es fundamental que todos los niños reciban educación específica sobre lectoescritura, aritmética y las demás materias establecidas en el plan de estudios nacional.

Figura 3. Características de la educación inclusiva

Inclusión significa	Inclusión no significa
Los estudiantes con discapacidad asisten a la escuela en su vecindario/pueblo o a la escuela a la que asistirían si no tuvieran una discapacidad.	Los estudiantes solo pueden asistir a escuelas segregadas o aulas integradas que pueden o no estar cerca de su escuela local.
Ningún niño es excluido por cuestiones del tipo o grado de su discapacidad.	Solo a los niños con discapacidades leves se les permite ser parte de la educación inclusiva, mientras que a aquellos con mayores necesidades de apoyo se les exige recibir educación en entornos segregados.
Una proporción natural de los estudiantes con discapacidad asisten a cada escuela y clase.	Se sobrecargan las aulas con estudiantes con discapacidad o que están en riesgo.
Los estudiantes con o sin discapacidad reciben educación para cubrir sus necesidades individuales.	Se ponen en peligro los logros de los estudiantes que son parte de la educación general a través de una formación más lenta o un plan de estudios menos desafiante.
Cada niño está en un aula de educación general apropiada para su edad. ⁹	Los estudiantes con discapacidad se quedan en los primeros grados, sin la opción de aprender conceptos más complejos.
Los apoyos de la educación especial se proveen dentro del aula de educación general.	Los estudiantes con discapacidad se ubican en las aulas de educación general sin una planificación cuidadosa y el respaldo adecuado.
Todas las partes interesadas a nivel escolar (administración, personal, estudiantes y padres) promueven planes de enseñanza cooperativa, con planificación basada en la escuela, resolución de problemas y dominio por parte de los estudiantes con o sin discapacidad.	Se relega a los maestros de educación especial a un rol de asistentes en las aulas de educación general, o se supone que los maestros de educación general estarán a cargo de los servicios de educación especial y, por lo tanto, se reduce el financiamiento de los servicios de educación especial.
Cada estudiante es aceptado y considerado un miembro pleno y valioso de la clase y de la comunidad educativa.	Se aísla a los estudiantes con discapacidades sociales, físicas o académicas dentro del aula de educación general.

Fuente: Adaptado de Hayes & Bulat (2017) y McLeskey & Waldron (2000)

8 Estas cifras no reflejan el tiempo estimado que un niño con discapacidad pasa en las aulas de educación general en comparación con las aulas independientes, sino más bien su incorporación a escuelas segregadas o de educación general.

9 En muchos LMICs, a menudo existen niños de más edad en las escuelas primarias. A causa de esto, los niños con discapacidad no siempre están en aulas apropiadas para su edad. Es importante que los niños con discapacidad no sean retenidos de manera arbitraria en los grados inferiores, sino que más bien se les permita avanzar en su educación en forma equitativa respecto de sus compañeros.

Menos del 2 por ciento de los niños finlandeses con discapacidad son educados en escuelas segregadas (Jarvinen, 2007) y menos del 1,7 por ciento de los niños con discapacidad en Suecia son educados fuera del aula de educación general (Gobierno de Suecia, 2012).⁸ Sin embargo, en la mayoría de los LMICs, la educación de los niños con discapacidad todavía tiene lugar en entornos altamente segregados, fuera del sistema educativo. En muchos países, ONGs con mínima supervisión o compromiso de parte de los MOEs son las encargadas de proveer educación. Por ejemplo, en Marruecos, casi todos los estudiantes que han sido identificados como personas con discapacidad son educados por organizaciones sin fines de lucro, y el MOE recién hace poco comenzó a supervisar su educación y contribuir financiando la educación de los niños con discapacidad. Los estudiantes en muchas de estas instituciones segregadas reciben mínima alfabetización (RTI International, 2016). En Camboya, los estudiantes con discapacidad típicamente reciben educación de parte de ONGs, mientras que el MOE brinda apoyo mediante el pago del salario de los maestros y la capacitación docente (Kalyanpur, 2016). Si bien muchos países cuentan con una legislación que exige una educación inclusiva, en realidad la segregación sigue siendo una práctica predominante en la mayoría de ellos.

La educación es un derecho humano fundamental para todos los niños. Los niños con discapacidad a menudo requieren servicios especializados (acceso a especialistas, adecuaciones, modificaciones en el plan de estudios y diferentes técnicas didácticas) para alcanzar su máximo potencial académico. Estos servicios especializados frecuentemente se denominan servicios de educación especial. Los servicios de educación especial se definen como el proceso de proveer instrucción especialmente diseñada, sin un costo adicional para los padres, con el objeto de satisfacer las necesidades únicas de los estudiantes con discapacidad (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer y Shogren, 2016). En el pasado, muchas personas malinterpretaron los servicios de educación especial, considerando que significaba que los estudiantes con discapacidad deben ser educados en entornos segregados, incluidas las clases especiales, escuelas de día u hogares-escuela. El Artículo 24 de la CRPD claramente exige que los estudiantes con discapacidad “puedan acceder a una educación primaria y secundaria gratuita, inclusiva y de calidad, en igualdad de condiciones respecto de los demás en las comunidades en donde viven”. Asimismo, los Comentarios Generales en relación con el Artículo 24 estipulan que se brinde educación especialmente diseñada en las aulas de educación general:

...cada estudiante aprende de una manera única e involucra el desarrollo de formas flexibles de aprendizaje; creando un entorno de clases atractivo; manteniendo altas las expectativas de todos los estudiantes, mientras se facilitan múltiples formas de satisfacer dichas expectativas; empoderando a los maestros para que piensen en forma diferente acerca de su propio proceso de enseñanza; y focalizándose en los resultados educativos para todos, incluidos aquellos estudiantes con discapacidad. . . Se debe concebir, diseñar y aplicar un plan de estudios que satisfaga y se ajuste a los requerimientos de cada estudiante. . . (pág. 9).

Los servicios de educación especial se refieren al proceso por el cual se provee educación especialmente diseñada dentro de los entornos de la educación general, sin un costo adicional para los padres, con el objeto de satisfacer las necesidades únicas de los estudiantes con discapacidad. Es importante que los servicios de educación especial sean un componente central de los sistemas de educación general, no un sistema paralelo. Sin embargo, como las personas con discapacidad representan un grupo no homogéneo, es importante que los apoyos que se brindan para promover la adquisición de habilidades de lectoescritura por parte de los estudiantes con discapacidad sean diversificados. No todas las técnicas y apoyos funcionan para todos los estudiantes (incluso para todos los estudiantes con el mismo diagnóstico de discapacidad).



Un análisis detallado de la inclusión: Entornos inclusivos para estudiantes sordos/con discapacidad auditiva

El entorno inclusivo o el “entorno menos restrictivo posible” para los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva no siempre implica asistir a su escuela de educación general local. La comunicación a través de la lengua de señas es necesaria para que todos los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva/sordociegos puedan adquirir el lenguaje, comunicarse y desarrollar habilidades de lectoescritura. Es vital que a los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva/sordociegos se les enseñe el mismo plan de estudios que a los demás estudiantes, pero con maestros que dominen la lengua de señas. Tal como manifestó la Federación Mundial de Sordos (WFD): “La educación inclusiva para los niños sordos debe considerarse desde una perspectiva más amplia, incluyendo todos los factores del entorno de aprendizaje, que comprenden—tal como ha indicado la CRPD—la identidad cultural y lingüística de las personas sordas” (WFD, 2014).

Para muchos estudiantes sordos/con discapacidad auditiva en los LMICs, las únicas opciones educativas son:

1. Asistir a sus escuelas locales con apoyos mínimos, o
2. Asistir a una de las tantas escuelas para sordos que actúan como centros residenciales; dichas escuelas a menudo quedan lejos de sus hogares.

Ambos escenarios presentan desafíos. Cuando un estudiante asiste a la escuela, a los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva con frecuencia no se les brinda apoyo suficiente en lengua de señas y no se pueden comunicar ni involucrarse socialmente con sus compañeros debido a las barreras lingüísticas. Esto puede generar un escenario que es, por lejos, más excluyente que inclusivo. Si bien asistir a la escuela puede permitirle a un estudiante sordo mejorar sus habilidades para el dominio de la lengua de señas, en muchos LMICs estas escuelas no siguen el plan de estudios nacional. De forma similar, ser alejado del entorno familiar resulta problemático, especialmente para los niños muy pequeños. Mejores opciones son promover:

1. Las escuelas de matriculación conjunta, donde los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva asisten a la escuela junto con los niños sin discapacidad auditiva, y reciben una educación que ofrece variadas posibilidades lingüísticas, permitiéndoles comunicarse con los maestros y compañeros a través de la lengua de señas, o bien
2. Escuelas de día para estudiantes sordos/con discapacidad auditiva, donde estos estudiantes tienen compañeros de su misma edad o de edades diferentes que también son sordos, y también tienen contacto con adultos sordos/con discapacidad auditiva que actúan como sus socios conversacionales para poder desarrollar plenamente su lengua dentro de un entorno educativo de múltiples opciones lingüísticas, pero siguen viviendo con sus familias.

Los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva y sus familias requieren información para tomar decisiones bien fundamentadas acerca del entorno educativo que mejor puede funcionar para el niño. La decisión no debe ser tomada por las autoridades médicas (WFD, 2014) ni por el gobierno/distrito escolar, ya que esto no se ajusta a lo que estipula la CRPD. En cambio, la decisión tiene que ser individualizada, y se deberían identificar las habilidades y necesidades del estudiante antes de discutir su incorporación. Se deben “debatir y cuantificar temas tales como la adquisición del lenguaje, personal calificado, acceso directo al lenguaje, proceso académico, pertenencia a una comunidad lingüística y participación en programas extraescolares” (Tucker, 2010/2011. pág. 1). Es importante que las necesidades de los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva motiven las decisiones sobre su incorporación. Para obtener más información sobre la posición de WFD sobre la educación inclusiva, consultar el documento de sus políticas en el siguiente enlace: <http://wfdeaf.org/news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/>



Reflexione sobre su contexto

¿En dónde se educan los niños con discapacidad de su país?

Los niños con mayores necesidades de apoyo ¿tienen la oportunidad de matricularse en sus escuelas locales?

Si existen escuelas segregadas/especiales, ¿son a la vez centros residenciales?

¿Cuál considera usted que es el impacto de vivir alejado del entorno familiar y comunitario?

Los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva ¿tienen la capacidad de aprender en un entorno que incluye la lengua de señas?

1.3.2 Impacto positivo de la inclusión para los estudiantes con discapacidad

Existe la apreciación errónea común de que los estudiantes con discapacidad aprenden mejor en entornos segregados y que recibir educación en escuelas segregadas o aulas independientes mejora los resultados del aprendizaje. Esto es falso. Las investigaciones demuestran que los estudiantes aprenden mejor en entornos inclusivos.



Impacto positivo de la inclusión para los estudiantes con discapacidad: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Los estudiantes con discapacidades del aprendizaje y del comportamiento educados en entornos inclusivos tienen dos veces más probabilidades de recibir educación superior posterior a la escuela secundaria en comparación con sus compañeros en entornos segregados (Rojewski, Lee, & Gregg, 2013).
- ◆ Los estudiantes que son educados en entornos inclusivos tienen más posibilidades de contar con planes educativos individualizados de mejor calidad, manifestar mayor compromiso, hacer amigos y enfrentarse a menos comportamientos problemáticos (Bui et al., 2010).
- ◆ Los estudiantes con discapacidad tienen mayor acceso al plan de estudios de la educación general cuando asisten a una escuela de educación general en lugar de asistir a clases en instituciones segregadas (Ryndak, et al., 2014; Wehmeyer & Shogren, 2017).
- ◆ Los estudiantes con discapacidades del aprendizaje en aulas inclusivas del segundo grado realizan significativamente más avances que sus pares de la misma edad con discapacidad que asisten a clases especiales. El logro de los estudiantes en clases especiales ha disminuido significativamente entre el principio y el final del primero y segundo grado (Tremblay, 2013).
- ◆ Los estudiantes con discapacidades intelectuales y autismo realizan más progresos académicos en las aulas inclusivas que en las segregadas, y no reciben más instrucción sistemática e individualizada en clases segregadas (Kurth & Mastergeorge, 2012).



Un análisis detallado de la inclusión y la educación individualizada: Dentro del aula vs. fuera del aula

Cuando los estudiantes con discapacidad necesitan una formación individualizada o servicios relacionados (tal como terapia del habla o fisioterapia), existen dos formas de hacer esto: el método “dentro del aula” o “fuera del aula”.

El método “fuera del aula” se da cuando los estudiantes con discapacidad son retirados del aula de clases y se les brinda formación en una “sala de recursos” o espacio alternativo. Cuando esto sucede con demasiada frecuencia, los estudiantes pueden perder valioso tiempo de la formación ofrecida a sus compañeros y quedar atrasados en el aprendizaje. Este método también puede interferir en la percepción que tiene un estudiante de su pertenencia a una clase y generar un estigma negativo.

El método “dentro del aula” se da cuando los estudiantes con discapacidad reciben servicios de educación especial dentro del aula de clases de educación general. El maestro de educación especial y los maestros de educación general trabajan juntos para asegurarse de que los niños tengan acceso al plan de estudios con mínimas interrupciones.

Las investigaciones demuestran que usar el método “fuera del aula” reduce la capacidad de un estudiante para leer las palabras correctamente en comparación con el uso del método “dentro del aula” o ambos métodos combinados de manera individualizada para el estudiante (Marston, 1996). Como resultado de ello, muchos países de ingresos altos están cambiando por métodos “dentro del aula” aplicables a la educación especial, mientras que muchos LMICs, tales como China y Jordania, están estableciendo sistemas que se basan en el método “fuera del aula” (Hayes et al., 2018). Si bien hay situaciones donde son necesarios los servicios “fuera del aula” (por ejemplo, si un entorno de grupo más pequeño mejora la concentración), es importante usar esta práctica mínimamente y permitir que el alumno pase la mayor cantidad de tiempo posible con sus pares. A medida que los países desarrollen sistemas para los niños con discapacidad, aprender de lo que funciona será una herramienta valiosa.

Casi 40 años de investigación indican que los estudiantes con discapacidad se desempeñan mejor en entornos inclusivos que en entornos segregados.

(Falvey, 2004)

El tiempo que se invierte en las aulas importa. Cuando los estudiantes están en entornos integrados o aulas independientes, tienen menos acceso al plan de estudios nacional y con frecuencia pasan su tiempo en instituciones no académicas. Existe una diferencia significativa respecto del tiempo dedicado a la educación entre un entorno inclusivo y uno integrado. En un aula integrada, el 58 por ciento del tiempo ha sido clasificado como no educativo, en contraste con un 35 por ciento del tiempo en las aulas de educación general (Helmstetter et al., 1998). Además, los estudiantes que reciben educación en un aula integrada (o independiente) se sienten menos comprometidos y a menudo más solos en comparación con los entornos inclusivos (Hunt et al., 1994).



El tiempo que se pasa en aulas inclusivas y su impacto sobre la alfabetización: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Un Estudio Nacional Longitudinal de Transición (NLTS2) realizado sobre 11.000 estudiantes con discapacidad en los Estados Unidos reveló que el pasar más tiempo en las aulas de educación general generó: a) menos ausentismo escolar; b) menos derivaciones por comportamiento disruptivo; y c) mejores resultados luego de la escuela secundaria en las áreas de empleo y vida independiente (Wagner et al., 2006).
- ◆ Los estudiantes con síndrome de Down demuestran más altas calificaciones en lectura cuando pasan más tiempo en las aulas de educación general (de Graaf & van Hove, 2015).
- ◆ Existe una correlación significativa entre comunicación expresiva, lectura y habilidades matemáticas cuando se pasa más tiempo en las aulas de educación general (Kleinert et al., 2015).
- ◆ Existe una sólida relación sólida entre lectura y avances en matemáticas y la cantidad de horas que los niños de preescolar y escuela primaria pasan en las aulas de educación general (Cosier, Causton-Theoharis, & Theoharis, 2013).
- ◆ Otro estudio siguió a una niña con necesidades de apoyo complejas que inicialmente recibió educación en un aula segregada durante los primeros diez años de escuela. Cuando se la trasladó a un aula inclusiva a la edad de 15 años, se observaron mejoras significativas en sus habilidades de lectura, escritura, comunicación y comportamiento (Ryndak, Morrison & Sommerstein, 1999).



Un aula inclusiva en Kenia donde tanto estudiantes con discapacidad como estudiantes sin discapacidad son alfabetizados. Créditos de la foto: Leonard Cheshire Disability (LCD)

1.3.3 Impacto positivo de la inclusión para los estudiantes sin discapacidad

La educación inclusiva también resulta beneficiosa para los estudiantes sin discapacidad. Cuando se promueven y establecen programas de educación inclusiva en los LMICs, es importante subrayar los beneficios de la educación inclusiva en los niños con o sin discapacidad ante los funcionarios del Ministerio, maestros, administradores, padres y la comunidad.



Impacto positivo de la educación inclusiva sobre los estudiantes sin discapacidad: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Los estudiantes sin discapacidad demostraron progresos comparables o superiores en lectoescritura y aritmética cuando recibieron educación en aulas inclusivas (Waldron, Cole, & Majd, 2001).
- ◆ En general, existen resultados académicos positivos o neutros en el caso de los estudiantes sin discapacidad que reciben educación en un aula inclusiva, y solo una muy pequeña cantidad de estudios indican bajos resultados (Kalambouka et al., 2005).
- ◆ Los estudiantes sin discapacidad en aulas inclusivas han demostrado realizar más progresos en lectura y matemáticas en comparación con sus pares sin discapacidad que no fueron educados junto a compañeros con discapacidad (Cole, Waldron, & Maid, 2004).
- ◆ Los estudiantes sin discapacidad educados en aulas inclusivas tienden a demostrar más aceptación de la diversidad y una mayor sensibilidad ante las necesidades de los demás (Salend & Duhaney, 1999).

Capítulo 1: Información y recursos adicionales en línea

Situación de los niños con discapacidad

UNICEF. (2013a). "Children and Young People with Disabilities: Fact Sheet". Consultado en: https://www.unicef.org/disabilities/files/Factsheet_A5__Web_NEW.pdf

UNICEF. (2013b). "State of the World's Children 2013: Children with Disabilities". Consultado en: https://www.unicef.org/publications/index_69379.html

Organización Mundial de la Salud. (2011). "World Report on Disability". Consultado en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

Entornos educativos

Bulat, J., Hayes, A., Macon, W., Ticha, R. & Abery, B. (2015). "RTI school and classroom disability inclusion guide". Research Triangle Park, NC: RTI Press. Consultado en: <https://shared.rti.org/content/rti-school-and-classroom-disabilities-inclusion-guide-low-and-middle-income-countries>

Mariga, L., McConkey, R. & Myezwa, H. (2014). "Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers". Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa. Consultado en: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Inclusive_Education_in_Low_Income_Countries.pdf

Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo. (2009). "Inclusive education at work: Students with disabilities in mainstream schools". Paris: OECD. Consultado en: <http://www.oecd.org/edu/school/previousworkoninclusiveeducation.htm>.

Stubbs, S. (2008). "Inclusive Education: Where there are few resources". Oslo, Noruega, The Atlas Alliance. Consultado en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>

UNESCO (2014). "Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings". Oficina de la UNESCO en Bangkok. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182975e.pdf>

Capítulo 2: Establecer un enfoque holístico de la educación de los estudiantes con discapacidad

Idealmente, la educación es individualizada y provee el apoyo adecuado que un niño necesita para aprender. Para que la educación sea exitosa, es importante ofrecer una amplia gama de apoyos dentro de un sistema que promueva plenamente la inclusión. Idealmente, este sistema provee un enfoque holístico para respaldar a los estudiantes con discapacidad. Un enfoque holístico de la educación inclusiva ayuda a promover la adquisición de habilidades de lectoescritura y asegura que los estudiantes con o sin discapacidad obtengan el apoyo que necesitan para alcanzar su máximo potencial académico. La Figura 4 muestra los apoyos holísticos para la educación inclusiva.

Figura 4. Apoyos holísticos para la educación inclusiva



Este capítulo del kit de herramientas:

- Provee los antecedentes sobre las políticas y planes estratégicos relevantes a nivel nacional e internacional
- Explica los diferentes entornos educativos y su impacto sobre la adquisición de habilidades de lectoescritura
- Describe las necesidades relacionadas con la capacitación docente y el desarrollo de diferentes niveles de apoyos
- Provee información sobre los diferentes apoyos pedagógicos y educativos, y su rol en el proceso de alfabetización
- Describe los otros servicios relacionados que promueven la alfabetización
- Explica el importante rol de la autodeterminación, las familias, las DPOs y las comunidades en la educación inclusiva

Lo más destacado

- ◆ Existen varias políticas y marcos internacionales que promueven la educación de los niños con discapacidad.
- ◆ Para que los países puedan cumplir con la CRPD, es importante que los planes estratégicos y las políticas educativas a nivel nacional sean coherentes con el principio de educación inclusiva.
- ◆ Además de las políticas de educación inclusiva delineadas, los países deberían contar con planes estratégicos de educación inclusiva que detallen cómo se implementará la política y de qué manera, en caso de ser necesario, los países pueden cambiar por un sistema de educación inclusiva.

2.1 Apoyo de políticas y sistemas

2.1.1 Políticas y marcos internacionales

Las principales políticas y marcos que tratan específicamente sobre las personas con discapacidad incluyen:

- La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (UN CRC)(1989)
- Las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993)
- UNESCO, Declaración de Salamanca (1994)
- La CRPD de las Naciones Unidas (2006)
- Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso (2013)
- Metas de Desarrollo Sustentable (sDGs) (2015)

La UN CRPD tiende a ser el instrumento legal internacional más influyente relacionado con la educación de los niños con discapacidad. Representa un vuelco paradigmático desde la visualización de la discapacidad como un tema médico o de beneficencia a considerar la discapacidad como

un tema de derechos humanos. El Artículo 24 sobre educación claramente establece que los niños con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva y a recibir los apoyos apropiados que necesitan para aprender. Para ayudar a aclarar las expectativas por la implementación del artículo sobre educación de la CRPD, el Comité de la CRPD desarrolló el Comentario # 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. El Comentario General resume las barreras comunes para la inclusión, la necesidad de proveer un enfoque individualizado que se centre en la persona en su totalidad en cuanto a la educación de los niños con discapacidad, y la necesidad de proveer un plan de estudios flexible. El Comité también establece claramente que los gobiernos necesitan comprometerse con dejar de educar a los niños en entornos segregados e integrados, y que al mantener sistemas paralelos de educación inclusiva y educación segregada no se cumple ni se respeta la CRPD (Naciones Unidas, 2016). Aunque el documento no trata específicamente sobre la alfabetización, sí provee información adicional sobre los apoyos recomendados que se les deben brindar a los estudiantes con discapacidad para mejorar y aumentar su aprendizaje. Consultar el Anexo C para conocer una descripción de las diferentes políticas y marcos.

Para ayudar a garantizar que se implementen las políticas nacionales, también es importante desarrollar documentos orientadores en cumplimiento de dichas políticas para las familias, los maestros y administradores.

2.1.2 Políticas nacionales de educación inclusiva

Debido en gran parte a la ratificación de la CRPD, muchos países han desarrollado o están desarrollando actualmente leyes específicas que ordenan la educación de los niños con discapacidad. La calidad de estas leyes varía significativamente según el país. Desgraciadamente, muchas legislaciones (tales como Ghana, Jordania y Sudáfrica) han reforzado la segregación de los estudiantes con discapacidad que tienen mayores necesidades de apoyo, proporcionando únicamente inclusión para los estudiantes con discapacidades “moderadas” o “leves”. Otros territorios han reforzado las prácticas discriminatorias, tal como establecer centros residenciales. Para que las políticas se encuentren en línea con la CRPD, es importante que exista una legislación que respalde la educación inclusiva para todos los estudiantes con discapacidad, independientemente del tipo o nivel de apoyo que necesiten.

De acuerdo con las Directrices de la UNESCO sobre Políticas de Inclusión en Educación, la educación inclusiva a nivel nacional debe, como mínimo, lograr lo siguiente (UNESCO, 2009):

- *“Reconocer a la educación inclusiva como un derecho;*
- *Identificar las normas mínimas en relación con el derecho a la educación, incluyendo el acceso físico, el acceso a la comunicación, el acceso social, el acceso económico, la identificación temprana, la adaptación del plan de estudios y los apoyos individualizados para los estudiantes;*
- *Identificar las normas mínimas en relación con el derecho a la educación y asegurarse de que las familias y comunidades sean partícipes activos de la educación inclusiva;*
- *Garantizar un plan de transición para los niños con discapacidad;*
- *Identificar a las partes interesadas y sus responsabilidades;*
- *Proveer recursos para los niños con discapacidad; y*
- *Establecer mecanismos de supervisión y análisis para asegurarse de que la educación sea verdaderamente inclusiva”.*

2.1.3 Planes estratégicos de educación a nivel nacional

Los planes estratégicos a nivel nacional son herramientas útiles para detallar cómo se llevarán las políticas a la práctica. En muchos países, tales como Afganistán, Kazajistán, Macedonia y la República de Georgia, el plan para la implementación de una educación inclusiva es parte de una estrategia educativa más amplia; otras veces, el plan de educación inclusiva es una estrategia independiente, como es el caso de Ruanda y Malta (Hayes & Bulat, 2017). Estos planes típicamente tratan sobre cómo el país hará la transición hacia entornos inclusivos, cómo se capacitará a los maestros de educación general y de educación especial, y cómo se identificará adecuadamente a los niños para que reciban los servicios.

Además de desarrollar planes específicos de educación inclusiva, es importante considerar e incluir a los estudiantes con discapacidad en los planes del sector de educación general del país.

De forma similar, el Informe Mundial sobre Discapacidad recomienda que todos los planes de educación inclusiva deben contar con los siguientes elementos (OMS, 2011, págs. 217-218):

- *“Reflejar los compromisos internacionales con el derecho de los niños con discapacidad a recibir educación;*
- *Identificar la cantidad de niños con discapacidad y evaluar sus necesidades;*
- *Subrayar la importancia del apoyo de los padres y la participación de la comunidad;*
- *Planificar los principales aspectos de la prestación, tales como hacer que los edificios escolares sean accesibles y desarrollar planes de estudio, métodos de enseñanza y materiales didácticos que satisfagan las diversas necesidades;*
- *Incrementar las capacidades expandiendo los programas de capacitación;*
- *Poner suficientes fondos a disposición; y*
- *Llevar a cabo la supervisión y análisis, y mejorar los datos de los estudiantes en forma cualitativa y cuantitativa”.*

Es importante que estos planes se desarrollen en forma participativa, permitiendo el aporte de los líderes de las DPOs que representan a personas con diversas categorías de discapacidad, a los padres de los niños con discapacidad, los maestros, los representantes de las ONGs que trabajan en esta área y otras partes interesadas relevantes.

Sin embargo, incluso con políticas y planes estratégicos sólidos, continúa existiendo una amplia brecha entre la política y la práctica, especialmente en los países de ingresos bajos (Winzer & Mazurek, 2009). Los estereotipos, los prejuicios y las barreras culturales limitan la capacidad de los estudiantes con discapacidad para acceder a la educación, adquirir habilidades de lectoescritura y alcanzar su máximo potencial académico. Los programas de educación inclusiva siguen recibiendo muy poco financiamiento en muchos países que sostienen el concepto erróneo de la necesidad de educar a los niños “normales” antes que abocarse a las necesidades pedagógicas de los estudiantes con discapacidad. Como resultado de ello, muchos niños con discapacidad todavía siguen sin recibir una educación de calidad, lo que incluye la alfabetización.



Reflexione sobre su contexto

¿Qué políticas existen en vigencia en su país para promover la educación inclusiva?

¿Existe un plan estratégico nacional en materia de educación? En caso afirmativo, ¿se tienen en cuenta el derecho a la educación de las personas con discapacidad?

¿Dichos planes se encuentran en línea con la CRPD?

¿Cómo se podrían fortalecer las políticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad?

Impacto de una política de educación inclusiva: Estudio de un caso de Brasil



Históricamente, los niños con discapacidad en Brasil eran educados exclusivamente en un entorno segregado. En el año 2005, solo el 4,5 por ciento de las escuelas públicas eran accesibles, y había 2.650 escuelas segregadas (Gabriel Limaverda, comunicado personal, 16 de febrero de 2018). En el año 2008, Brasil aprobó la Política Nacional sobre Educación Especial desde una Perspectiva de la Educación Inclusiva, que ordena la educación de los niños con discapacidad en sus aulas de educación general a nivel local con asistencia educativa complementaria especializada adicional. En el año 2011, Brasil desarrolló el Plan Nacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad: "Vivir sin límites". Este plan desarrolló proyectos específicos y metas relacionadas con la educación inclusiva, incorporando objetivos específicos que tienen que ver con las escuelas accesibles, las tecnologías accesibles y los autobuses accesibles para asistir a la escuela. (Gobierno de Brasil, 2014). Entre algunos de los resultados del cambio de Brasil hacia la inclusión se pueden mencionar:

- La matriculación de los niños con discapacidad en las aulas de educación general pasó de 145.141 (29 por ciento) en el 2003 a 698.768 (79 por ciento) en el 2014.
- Se reacondicionaron 40.416 escuelas para hacerlas físicamente accesibles.
- Se compraron 2.304 vehículos para transporte accesible.
- En el 2015, se les ofreció a las personas con discapacidad matriculación prioritaria en los cursos de formación profesional para incrementar la cantidad de maestros con discapacidad en el sistema educativo.
- Se organizaron 20 cursos de lengua de señas.
- Se invirtieron 37 millones de dólares en dispositivos de asistencia, tales como sillas de rueda, impresoras braille, etc. (Proyecto Cero, 2016).

La mayoría de las escuelas que antiguamente eran escuelas segregadas en el país se transformaron en centros de recursos que también proporcionan apoyo extraescolar a los estudiantes con discapacidad (Gabriel Limaverda, comunicado personal, 16 de febrero de 2018).

2.2 Capacitación docente y niveles de apoyo organizados por niveles

Lo más destacado

- ◆ Las actitudes del maestro tienen un impacto sobre los niños con discapacidad que acceden a la educación inclusiva; por lo tanto, es importante abordar los estereotipos negativos y las perspectivas discriminatorias dentro de la capacitación docente en el puesto de trabajo y previa a su designación.
- ◆ Se recomienda que los sistemas de educación inclusiva consideren una jerarquía de apoyos para la capacitación docente y definan los roles de los maestros de educación general, los maestros de educación especial y los apoyos técnicos especializados. Estos maestros pueden trabajar juntos para implementar la educación inclusiva.
- ◆ Establecer un sistema de múltiples niveles de apoyo puede brindarles a los estudiantes con discapacidad la asistencia que necesitan para mejorar los resultados de su proceso de aprendizaje.
- ◆ Un enfoque de trabajo en equipo para lograr la inclusión, que también comprometa a administradores/directores, es una opción efectiva para promover la inclusión.

2.2.1 Actitudes del maestro

Los maestros son una pieza fundamental para la implementación de una educación inclusiva efectiva. Las actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva y sus percepciones de las personas con discapacidad pueden influir enormemente sobre la aceptación de los estudiantes con discapacidad en el aula (Avramidis & Norwich, 2002). Estas actitudes, especialmente cuando se relacionan con los supuestos acerca de la capacidad de los estudiantes para aprender, pueden afectar la adquisición de habilidades de lectoescritura. Las percepciones prejuiciosas de los maestros pueden afectar la forma en que interactúan con los estudiantes con discapacidad e influir en las actividades curriculares o de lectoescritura que les ofrecen. Este acceso a la información puede, a su vez, afectar los logros académicos de los estudiantes (Paterson, 2007). Por ejemplo, un estudio que se llevó a cabo en los Países Bajos demostró que cuando los maestros mantienen actitudes negativas hacia la dislexia, tienen a asignar calificaciones más bajas a aquellos estudiantes en relación con la ortografía y sus logros en ortografía (Honstra et al., 2010).



Actitudes del maestro:

Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Un estudio de la UNESCO en 14 países de ingresos altos, medios y bajos, indica que en los países donde se exige la educación inclusiva por ley los maestros expresaron puntos de vista más favorables sobre la educación inclusiva (Bowman, 1986).
- ◆ Los maestros de educación general que reciben servicios de apoyo adicionales han demostrado actitudes más positivas hacia la inclusión que aquellos maestros que no reciben servicios de apoyo, quienes expresan su preocupación hacia su carga de trabajo adicional (Saloviita & Schaffus, 2016).
- ◆ Los maestros de educación especial generalmente tienen actitudes más positivas hacia la inclusión que los maestros de educación general, y existen más probabilidades de que los maestros con más alta autoeficacia presenten actitudes positivas (Hernandez, Hueck, & Charley, 2016).



Estudiantes con discapacidad visual que adquieren habilidades de lectoescritura a través del programa USAID Tusome. Créditos de la foto: Research Triangle Institute

También se han emprendido investigaciones sustanciales sobre las actitudes de los maestros en los LMICs, lo que reveló resultados similares a las investigaciones que se llevaron a cabo en los países de ingresos altos.



Actitudes del maestro en los LMICs: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ En Egipto, los maestros que habían tenido contacto con personas con discapacidad en su vida personal aceptaron de mejor manera incluir a los estudiantes con discapacidad en sus aulas (El-Ashry, 2009).
- ◆ Los maestros en Sudáfrica informaron que esperaban que, en las aulas de educación inclusiva, los estudiantes con una gama de diferentes discapacidades logaran más sólidos progresos sociales, en contraste con los progresos intelectuales (Donohue & Bornman, 2015).
- ◆ En Camerún, los maestros mantenían las mismas creencias negativas y las perspectivas discriminatorias de la discapacidad que mantenía la población en general (Ekema, 2005).
- ◆ En Guyana, una investigación dirigida por Mitchell (2005) reveló que las actitudes negativas de los maestros actúan como una barrera para los estudiantes con discapacidad que son educados en las escuelas convencionales (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010).
- ◆ Las actitudes de los maestros no tienen que cambiar primero para que la inclusión entre en vigencia y sea exitosa. Las prácticas inclusivas se pueden implementar en forma simultánea a medida que se realiza el trabajo de cambio de las actitudes de los maestros (Elder, Damiani & Oswago, 2015).
- ◆ En Botsuana, los maestros manifestaron una actitud positiva sobre el concepto de educación inclusiva; sin embargo, tuvieron actitudes desfavorables hacia la implementación de la inclusión a causa de la falta de desarrollo profesional (Mukhopadhyay, 2014).

Es importante abordar las posibles actitudes negativas de los maestros y las posibles percepciones de las capacidades de los estudiantes con discapacidad como parte de toda capacitación previa a su designación en el cargo y la capacitación en el puesto de trabajo. Es igualmente importante examinar los catalizadores efectivos para un cambio de comportamiento social. Un estudio de investigación a cargo de Giangreco et al. (1993) reveló que los maestros manifestaban más probabilidades de cambiar por actitudes más positivas hacia los estudiantes con discapacidad cuando eran parte de un equipo colaborativo y recibían apoyo mediante el asesoramiento de especialistas.

2.2.2 Jerarquía de los roles y apoyos de la capacitación docente

No se puede alcanzar una educación inclusiva a través de un único educador, sino más bien mediante un grupo plenamente comprometido de educadores, líderes, padres y estudiantes. En un sistema verdaderamente inclusivo, se utiliza un enfoque de trabajo en equipo en respaldo de la educación de los estudiantes con discapacidad. Esto permite distintos niveles de especialización y apoyos para responder de mejor manera a las necesidades únicas de un estudiante, mientras se reconoce que ningún individuo por sí solo puede ser responsable de la educación inclusiva. La UNESCO recomienda una jerarquía de oportunidades de capacitación que facilite la diversificación de las habilidades y los conocimientos. La Figura 5 ofrece una representación visual de la jerarquía del apoyo al maestro.

Figura 5. Jerarquía del apoyo al maestro



Fuente: Hayes & Bulat, 2017

A continuación se enumeran las recomendaciones adaptadas de la guía de la UNESCO.

“Todos los maestros deben recibir capacitación sobre prácticas inclusivas, ya que indudablemente en algún momento tendrán a un niño con discapacidad en sus aulas.

Varios maestros (idealmente, al menos uno por escuela) deben desarrollar conocimientos más abarcativos sobre la discapacidad en relación con los desafíos pedagógicos y las discapacidades más comunes. Estas personas pueden actuar como recursos dentro del establecimiento y ser asesores de sus colegas.

Unos pocos maestros deben desarrollar niveles más altos de especialización en los diversos desafíos con que se enfrentan los maestros convencionales y actuar como consultores en dichas escuelas y para dichos maestros, según sea necesario” (Hayes & Bulat, 2017).”

Demasiado a menudo, los países con sistemas emergentes de educación inclusiva solo se concentran la capacitación de un cierto grupo de maestros. Por ejemplo, un país se puede enfocar en capacitar solo a los maestros de educación general para brindar apoyos pedagógicos a los estudiantes con discapacidad, sin capacitar a los maestros de educación especial y a los expertos. En cambio, algunos países solo trabajan para el desarrollo de las habilidades de los expertos técnicos (consultar la sección 2.4). Con demasiada frecuencia, los sistemas de educación inclusiva carecen del acceso a maestros de educación especial. Incluso en los sistemas de educación inclusiva, estos maestros son vitales para apoyar a los estudiantes. En la educación de las personas sordas, el rol del maestro especializado en la educación de sordos es primordial. Los maestros especializados en educación de sordos pueden ser modelos culturales y lingüísticos a imitar y funcionar en la escuela como administradores, maestros, auxiliares docentes, supervisores de dormitorios estudiantiles y educadores de niños en edad preescolar. Los adultos sordos/con discapacidad auditiva constituyen valiosos recursos para las escuelas y suelen ser subutilizados (Leigh, Andrews & Harris, 2018, pág. 115). Se recomienda que la capacitación se centre en los diferentes tipos de apoyos pedagógicos necesarios y que asegure que cada nivel de apoyo reciba la formación adecuada. La Figura 6 ofrece información sobre los diferentes roles de los maestros de educación general, maestros de educación especial y apoyo técnico especializado para promover la inclusión. Es importante que todos puestos mencionados, incluyendo a los maestros de educación general, reconozcan que su rol es educar a los estudiantes con o sin discapacidad (Finke, McNaughton & Drager, 2009).

Los especialistas técnicos pueden brindar apoyo en varias escuelas y por lo general solo están disponibles en una escuela específica y para un estudiante específico por tiempo limitado. Por

Figura 6. Obligaciones clave de los maestros y expertos dentro de un sistema inclusivo

Maestro de educación general	Maestro de educación especial	Apoyo técnico especializado
<ul style="list-style-type: none"> • Provee instrucción diaria de acuerdo con el plan de estudios nacional a todos los estudiantes en el aula, incluidos los estudiantes con discapacidad • Supervisa y analiza el progreso de los estudiantes con o sin discapacidad • Trabaja en forma colaborativa con el maestro de educación especial para asegurarse de que los estudiantes con discapacidad estén aprendiendo • Se comunica con los padres • Actúa como un miembro del equipo del plan educativo individualizado (IEP) (consultar la sección 2.3.1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Brinda su apoyo a los maestros de educación general en la adaptación del plan de estudios o las evaluaciones, según sea necesario • Lidera el desarrollo del IEP y supervisa el logro de los objetivos • Provee instrucción adicional, ya sea en forma individual o como maestro colaborador • Colabora con los maestros de educación general y consulta a los expertos, según sea necesario • Se comunica con los padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Provee apoyo de experto itinerante a los maestros de educación especial y general. • Participa como miembro del equipo del IEP, según sea necesario. • La experiencia puede incluir: <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización general - Apoyos para el comportamiento - Alfabetización utilizando el sistema braille - Comunicación aumentativa y alternativa (AAC) y apoyo para la comunicación

Inclusivo y sustentable: Estudio de un caso de Kenia



En Kenia, las estrategias inclusivas de bajo costo y sin costo alguno son una de las claves para estimular el acceso de los niños con discapacidad a la educación. Implementar estrategias "sin costo" implica utilizar los recursos existentes en la escuela y en la comunidad (Elder, Damiani & Oswago, 2015).

Una de las prácticas efectivas fue respaldar la enseñanza colaborativa para apoyar a los estudiantes con diversas necesidades pedagógicas en su escuela.

En Kenia, los maestros enseñan en forma conjunta con sus colegas de sus campus y escuelas vecinas; los maestros de escuela primaria enseñan en forma conjunta en la escuela especial y viceversa. Elder y Kuja han descubierto que: "El enfoque y el dictado de dichas clases depende de la experiencia del maestro en los contenidos de la materia, la cantidad de estudiantes en cada aula de educación colaborativa y la comodidad del maestro con este modelo de enseñanza colaborativa. Los maestros de ambas escuelas trabajaron a la par para apoyar a los estudiantes en sus respectivas aulas, dependiendo de los cronogramas escolares". (2018, pág. 10). En la prueba piloto, existió un vínculo aparente entre las prácticas de educación colaborativa y el aumento de los estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela por primera vez. La educación colaborativa también ayudó a disolver las barreras, tanto físicas como actitudinales, entre las escuelas segregadas/especiales y las escuelas primarias dentro del sistema de educación general.

ejemplo, se necesita un maestro de estudiantes ciegos para que los ayude a aprender la lectoescritura en código braille y para que adapte el material didáctico. Como no todas las escuelas inclusivas tendrán un estudiante ciego matriculado cada año, estos maestros en la mayoría de los casos son maestros itinerantes y atienden a varios estudiantes en diferentes escuelas en forma rotativa. La medida en la cual el maestro necesita trabajar con los estudiantes también disminuye con el paso del tiempo, en tanto y en cuanto el estudiante desarrolla más sólidas habilidades en el manejo del sistema braille, se acostumbra más a la tecnología y se vuelve más independiente. Kenia, Uganda y Malawi han incorporado maestros itinerantes para apoyar a los estudiantes ciegos. Estos maestros generalmente se enfocan en un conglomerado de 8 a 12 escuelas y brindan apoyo para la enseñanza de lectoescritura en braille, transcriben material al código braille y proveen asesoramiento sobre cómo abordar de mejor manera las necesidades pedagógicas de los estudiantes (Lynch & McCall, 2007). Sin embargo, para que este modelo funcione, es fundamental capacitar a los maestros itinerantes y asegurarse de que sean expertos en el área en la cual brindan apoyo. También es importante que los maestros



Reflexione sobre su contexto

¿Existe en su país una jerarquía del apoyo al maestro? En caso afirmativo, ¿cómo está funcionando o cómo se puede fortalecer? En caso negativo, ¿cómo se podría expandir esta experiencia para satisfacer las necesidades pedagógicas de los estudiantes con discapacidad?

itinerantes reciban un salario igual al de los otros maestros y que se cubran sus gastos de transporte, para garantizar que puedan brindar asistencia en las zonas marginadas. Además de estos maestros mencionados anteriormente, los paraprofesionales o auxiliares docentes también son una pieza clave en el respaldo de la educación de los niños con discapacidad (consultar la sección 2.4.2).

2.2.3 Sistemas de apoyo para la enseñanza organizados en múltiples niveles

Los sistemas de apoyo organizados en múltiples niveles (MTSS, por sus siglas en inglés) constituyen una forma de organizar y proveer educación con el objeto de cubrir una variedad de necesidades académicas y del comportamiento de los estudiantes. Reúne los enfoques pedagógicos previos, incluyendo la Respuesta a la intervención (Jimerson & Burns, 2016) y el Apoyo para un comportamiento positivo a lo largo de toda la escuela (Horner & Sugai, 2015), en un sistema holístico. Si se aplica a la alfabetización, el MTSS les permite a los maestros ajustar la intensidad de las indicaciones de lectura basándose en el desempeño de cada estudiante, mientras también se brinda apoyo para el comportamiento a lo largo de toda la clase.

Entre las características más importantes del MTSS se incluyen:

- Creación de un equipo de MTSS para planificación e implementación.
- Tres niveles de instrucción intensiva creciente.
- Uso de prácticas basadas en la evidencia.
- Educación diferenciada a través del UDL.
- Revisión periódica y supervisión de los avances.
- Toma de decisiones por parte del equipo basada en los datos.

Tal como se muestra en la Figura 7, el MTSS incluye tres niveles de instrucción y apoyo.

Figura 7. Los tres niveles de instrucción y apoyo



Nivel 1. En el Nivel 1, el primer paso es realizar un examen de diagnóstico de todos los estudiantes para notar potenciales problemas de lectura a comienzos del año y nuevamente a mitad de año. Aproximadamente el 80 por ciento de los estudiantes será capaz de avanzar con las principales indicaciones en clase. Esta instrucción se basa en un plan de estudios basado en las investigaciones e incorpora los tres principios del UDL al ofrecer una variedad de opciones para la motivación de los estudiantes, proporcionándoles información y permitiéndoles expresar lo que han aprendido. Los maestros supervisan el progreso de los estudiantes para asegurarse de que las principales indicaciones en clase sean efectivas.

Nivel 2. Basándose en el examen de diagnóstico inicial o en la supervisión continua del progreso del Nivel 1, los maestros identifican a los estudiantes que no alcanzan los estándares de comparación esperados con el mismo nivel de capacidad y/o con la misma velocidad que sus compañeros. Los maestros luego trasladan a estos estudiantes hacia la instrucción de Nivel 2, que les permite recibir una educación más intensiva basada en los principios del UDL y en las investigaciones, para la adquisición de habilidades para la lectura en pequeños grupos. Por lo general, aproximadamente el 15 por ciento de los estudiantes necesita instrucción de Nivel 2, lo que implica de 20 a 40 minutos de instrucción adicional de 3 a 5 veces por semana, así como la supervisión del progreso adicional. Esta instrucción puede ocurrir o bien en una sala de recursos o en un grupo pequeño dentro del aula de educación general, mientras los otros estudiantes que reciben instrucción del Nivel 1 trabajan en forma independiente.

Nivel 3. A través del examen de diagnóstico y la supervisión del progreso se determinará que aproximadamente el 5 por ciento de los estudiantes necesita instrucción altamente intensiva a diario para promover el desarrollo de sus competencias lectoras. Estos estudiantes son mejor atendidos en el Nivel 3, que se caracteriza por una instrucción individualizada que se basa en las investigaciones y en los principios del UDL. En el Nivel 3, los estudiantes reciben aproximadamente 1,5 horas adicionales por semana de instrucción para aprender a leer. Similar a la instrucción del Nivel 2, esta instrucción intensiva tiene lugar o bien en una sala de recursos o en el entorno de la educación general.

Existen varias ventajas de implementar el MTSS (McIntosh & Goodman, 2016). Los maestros pueden ayudar a todos los estudiantes antes de que fallen, proporcionándoles apoyo adicional. Cada nivel también ofrece intensidades y técnicas didácticas diferentes para adecuarse a las necesidades únicas de los estudiantes. Además, los niveles son flexibles y los estudiantes pueden regresar o avanzar al siguiente nivel en forma coherente con sus progresos y necesidades de alfabetización. Finalmente, como el apoyo integral para el comportamiento también es parte del MTSS, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a leer sin resultar distraídos por su propia problemática en cuanto a comportamiento o la de sus compañeros de clase. Para muchas escuelas en los LMICs, implementar un enfoque de MTSS abarcativo puede ser problemático debido a la gran cantidad de estudiantes en una clase, los recursos limitados y la necesidad de capacitación para poder brindar apoyos académicos y para un comportamiento positivo. Sin embargo, es útil tomar conciencia del MTSS, ya que ciertos aspectos de este enfoque se pueden adaptar y aplicar. Por ejemplo, las escuelas pueden desear comenzar a implementar un enfoque de aprendizaje de lectura por niveles antes de implementar en forma simultánea apoyos integrales para un comportamiento positivo. De manera similar, en ciertos contextos donde existe una cantidad limitada de maestros y aulas con muchos estudiantes, la instrucción diferenciada se podría aplicar, pero podría ser necesario considerar la formación de pequeños grupos y la instrucción individualizada una vez que estén disponibles los recursos o el apoyo de maestros adicionales. El MTSS puede no ser factible en las etapas iniciales de la inclusión, pero es una meta para la cual todas las escuelas pueden trabajar.

Apoyo de clase de refuerzo de lectura usando los principios de respuesta a la intervención: Estudio de un caso de Filipinas



USAID Basa Pilipinas ha estado trabajando con más 3.000 escuelas públicas durante los últimos cinco años para fortalecer la enseñanza del lenguaje y el proceso de alfabetización. En el año 2018, el Departamento de Educación (DepEd) solicitó a Basa realizar una prueba piloto en 25 escuelas que consistió en un programa de dictado de clases de refuerzo de lectura en apoyo de los estudiantes con dificultades para aprender a leer. Implementado por el Centro de Desarrollo Educativo (EDC, por sus siglas en inglés), la iniciativa Reading Remediation and Support Pilot (RRSP) de Basa adaptó e incorporó los principios de Respuesta a la intervención*. La prueba piloto capacitó a los maestros de 1° y 2° grado para que usen las herramientas de RRSP para detectar, evaluar y brindar apoyo intensivo a los estudiantes con dificultades para aprender a leer. En el Nivel 1, se les enseñó a los maestros cómo brindar educación diferenciada mientras a la vez implementaban las evaluaciones formativas para realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes. Aproximadamente al 20 por ciento de los estudiantes que demostró problemas constantes con diferentes aspectos de la lectura se les dictó clases de refuerzo de lectura en pequeños grupos fuera del horario de clases habitual (ya sea luego del horario escolar o durante el almuerzo) – Nivel 2. Estos estudiantes fueron evaluados con posterioridad y se demostró que tenían dificultades con las habilidades fonológicas, con la decodificación y la ortografía, con el vocabulario y la comprensión, o con todos los aspectos de la lectoescritura. Los maestros también notaron que algunos estudiantes tenían problemas en casa que podrían haber afectado su asistencia a clases, su atención o su desempeño en la escuela. A los estudiantes que continuaban con dificultades incluso en grupos pequeños de instrucción intensiva se les brindó educación individualizada, trasladándolos del Nivel 2 al Nivel 3. A los maestros que participaron del proyecto piloto se les brindó capacitación, herramientas de diagnóstico de lectura y planes de lecciones modelo que se podían utilizar para demostrar cómo se podría individualizar la enseñanza de la lectura. El enfoque se centró en la lectura en la lengua materna en 1° grado y la lectura en filipino en 2° grado.

Los estudiantes que participaron en la intervención realizaron las EGRAs (Evaluaciones de Lectura en Educación Inicial), tanto antes como después de las pruebas, para evaluar la efectividad de este marco de Respuesta a la intervención adaptado en Filipinas. Los resultados iniciales del estudio demostraron que la mayoría de los estudiantes tuvo progresos significativos en lectura cuando se les brindó apoyo más intensivo e individualizado. La iniciativa RRSP será implementada a mayor escala por las divisiones del colaborador del proyecto y se compartirá como un recurso con el DepEd a nivel nacional a través del Portal de Recursos Didácticos. Este proyecto ayuda a demostrar que con capacitación especializada y recursos disponibles a nivel local, los principios de la Respuesta a la intervención se pueden adaptar y replicar con éxito en otros contextos de los LMICs.

* La Respuesta a la intervención emplea el marco organizado por niveles que se explicó en la sección 2.2.3, que identifica a los estudiantes que necesitan apoyo pedagógico adicional y luego les provee a dichos estudiantes apoyos cada vez más intensos, según sea necesario para satisfacer sus objetivos pedagógicos. Para obtener más información, visitar el sitio web de RTI Action Network: <http://www.rtinetwork.org>

2.2.4 Rol de directores y administradores

El rol de los directores de escuela es un factor importante para asegurar que los niños sean educados en un entorno accesible. Los directores son una pieza fundamental para la creación de la cultura de la inclusión y la aceptación dentro de las escuelas (Hallinger & Heck, 2002). Los directores a menudo generan la visión para la escuela, establecen el tono para la aceptación de la diversidad y pueden ayudar a garantizar que los estudiantes con discapacidad estén adquiriendo sus habilidades de lectoescritura. Por ejemplo, los directores tienen un sólido conocimiento de la adquisición de las habilidades de lectoescritura, por lo cual ayudan a los maestros a dar lo mejor de sí y enseñar de la mejor manera (McGhee & Lew, 2007). Por el contrario, a menudo actúan como barreras de acceso, negándoles a los estudiantes con discapacidad la posibilidad de matricularse en la escuela. Por ejemplo, en Madagascar, se ha informado que los directores rechazan la matriculación de los niños basándose en su discapacidad, una práctica que se ha incrementado durante los últimos años (d'Aiglepierre, 2012). Idealmente, los directores, los maestros, las familias y los estudiantes trabajan en forma colaborativa para promover un entorno de aprendizaje inclusivo (Hunt et al., 2000). Los directores pueden ayudar a fomentar y garantizar la inclusión si:

- Desarrollan incentivos para que los maestros sean más inclusivos en clase (por ejemplo, brindar oportunidades de desarrollo profesional e incorporar la inclusión como un componente central del proceso de revisión anual para el aumento de salarios).
- Comprenden y adoptan las leyes nacionales relacionadas con la educación inclusiva.
- Reconocen que tal vez sea necesario modificar las normas disciplinarias si un estudiante está teniendo problemas de conducta o le está costando avanzar debido a su discapacidad.
- Participan en las reuniones del IEP.
- Integran la inclusión de los estudiantes con discapacidad como parte de los Planes de mejora escolar.
- Facilitan un acercamiento a la comunidad y a los padres para promover la inclusión.



Rol de directores y administradores: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Los directores de los Estados Unidos que tenían actitudes positivas hacia la educación inclusiva manifestaron mayor probabilidad de ubicar a los estudiantes en el entorno menos restrictivo (Praisner, 2003).
- ◆ En Israel, existe una sólida relación entre las actitudes positivas de los directores hacia la inclusión y las actitudes positivas de los maestros de la misma escuela (Hess & Zamir, 2016).
- ◆ En Ghana, las actitudes positivas y un mayor conocimiento de la inclusión por parte de los directores de escuela pronostica el éxito de las prácticas inclusivas utilizadas dentro de la escuela y si las necesidades del estudiante son satisfechas adecuadamente en un aula inclusiva (Kuyini & Desai, 2007).

2.2.5 Capacitación de maestros, administradores y personal de la escuela

Para un enfoque exitoso de trabajo en equipo en torno al tema de la inclusión, es vital que los maestros, administradores y demás personal de la escuela reciban capacitación sobre educación inclusiva y cómo brindar apoyo a los niños con discapacidad en el aula. Esta capacitación necesita ir más allá de introducir los conceptos y beneficios básicos de la educación inclusiva, para centrarse también en los enfoques pedagógicos efectivos, incluidas las técnicas para la adquisición de habilidades de lectoescritura. Es importante que la capacitación docente también refleje la realidad local de los maestros dentro del país y evite importar una capacitación sin adaptarla a su contexto local. Idealmente, los módulos de capacitación docente se desarrollan en forma participativa con los maestros locales, directores, funcionarios del MOE y expertos en la materia. Además, el desarrollo y la ejecución de la capacitación docente puede involucrar a los líderes de la comunidad en el tema de discapacidad y a las familias de los niños con discapacidad, quienes pueden compartir sus experiencias de vida respecto del tema y están mejor posicionados para ofrecer información sobre sus necesidades y apoyos pedagógicos (International Disability and Development Consortium, 2013). Es vital que se realice un seguimiento de la capacitación docente sumando experiencias prácticas para que los maestros usen las habilidades que han adquirido en relación con la alfabetización y lentamente generen confianza en sus capacidades para proveer educación inclusiva (Hayes and Bulat, 2017). La mayoría de los maestros en los LMICs no recibe ninguna formación previa a su designación acerca de cómo incluir a los estudiantes con discapacidad en sus aulas, o cómo promover la adquisición de habilidades de lectoescritura en un grupo diverso de estudiantes. La mayoría de las capacitaciones en el puesto de trabajo tampoco tratan sobre la educación inclusiva o sobre enfoques pedagógicos inclusivos de la alfabetización. Por ejemplo, sería útil que los maestros de educación general entendieran que aunque ellos deben enseñar fonética a todos los niños en el aula, para algunos niños con discapacidad intelectual o discapacidades del aprendizaje puede resultar todo un desafío la percepción de la rima pero aun así adquirir habilidades de lectoescritura (Copeland & Keefe, 2007).

Una encuesta global del 2012, distribuida por la UNICEF a los maestros y profesionales a cargo de la capacitación docente en los LMICs, reveló que el 33 por ciento de los encuestados informó que la educación inclusiva no es un tema tratado en ninguno de los cursos de capacitación docente previos a la designación o en el puesto de trabajo. Cuando la capacitación efectivamente tuvo lugar, muchos encuestados la criticaron, manifestando que el enfoque era demasiado general y que existieron pocas sugerencias prácticas sobre cómo educar a niños con discapacidad en un aula de educación general (Pinnock & Nicholls, 2012). El Comentario General # 4 del Comité de la CRPD acerca del Artículo 24 sobre el derecho a la educación (Naciones Unidas, 2016) ofrece las directrices sobre los contenidos que deben ser parte de una capacitación docente básica. El documento expresa:

“Los contenidos fundamentales de la capacitación docente deben abarcar una comprensión básica de la diversidad, el crecimiento y el desarrollo humano, el modelo de la discapacidad como derecho humano y la pedagogía inclusiva, que comprende cómo identificar las habilidades funcionales de los estudiantes—fortalezas, aptitudes y estilos de enseñanza—para asegurar su participación en entornos educativos inclusivos. La capacitación docente debe incluir el aprendizaje del uso de modos, medios y formatos apropiados de comunicación aumentativa y alternativa, tales como braille, impresión en letra más grande, recursos multimedia accesibles, lectura fácil, lenguaje sencillo, lengua de señas y cultura sorda, técnicas y material didáctico para apoyar a las personas con discapacidad. Asimismo, los maestros necesitan orientación práctica y apoyo para, entre otras cosas: brindar instrucción individualizada; enseñar los mismos contenidos usando una variedad de métodos didácticos

Es importante que todos los maestros reciban capacitación sobre educación inclusiva y enfoques pedagógicos efectivos. De forma similar, es beneficioso para todos los maestros, incluidos los maestros de educación especial y los expertos técnicos, tener acceso a la capacitación sobre alfabetización.

para responder a los estilos de aprendizaje y habilidades únicas de cada persona; desarrollar y usar planes educativos individuales para respaldar requerimientos de aprendizaje específicos; e introducir una pedagogía centrada en los objetivos educativos de los estudiantes”.

Para que los maestros puedan ser capaces de apoyar a los estudiantes con discapacidades en el aula, es importante ir más allá de los beneficios de la inclusión y comenzar a proveerles a los maestros las técnicas didácticas efectivas que necesitan (consultar la sección 3.4 para obtener más información sobre las técnicas didácticas). Esto incluye comprender los apoyos y necesidades únicas que pueden tener los diferentes tipos de estudiantes en relación con la alfabetización.

En los últimos años, ha habido un fuerte impulso—con el respaldo de los donantes internacionales—hacia la mejora de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación inicial. Desgraciadamente, este respaldo todavía tiene que beneficiar a los niños con discapacidad de forma perceptible. Por lo general, cuando tiene lugar la capacitación sobre alfabetización, estos cursos no incluyen a los maestros de los estudiantes con discapacidad. Esta práctica, lamentablemente, solo refuerza el concepto de dos estructuras educativas paralelas y desiguales: una, para la población en general; y la otra, para los estudiantes con discapacidad. Para que se implemente la inclusión, todos los maestros necesitan ser competentes para alfabetizar. En aquellos casos en donde los maestros de educación especial se han incluido en la capacitación, hubo resultados positivos. Por ejemplo, un proyecto de lectura en educación inicial de USAID en Malawi, implementado por el Research Triangle Institute (RTI) International, llegó a los maestros en las escuelas de estudiantes ciegos y sordos para incluirlos en la capacitación docente sobre alfabetización. Una maestra informó que pudo adaptar y aplicar en el aula, con sus estudiantes sordos, las técnicas didácticas de alfabetización a partir de la capacitación docente recibida y, como resultado de ello, sus estudiantes están leyendo luego de tres meses de instrucción—una tarea que en el pasado le había llevado más de un año (USAID, 2017).



Reflexione sobre su contexto

¿Cómo es la capacitación docente en su país?

La educación inclusiva y la promoción de la alfabetización de los estudiantes con o sin discapacidad, ¿son parte de esta capacitación? En caso negativo, ¿cómo se podrían incluir estos temas?

¿Qué capacitación adicional podría beneficiar a los directores o administradores de la escuela?

2.3 Enfoques pedagógicos y apoyos para la enseñanza

Lo más destacado

- ◆ Es imprescindible que los estudiantes con discapacidad cuenten con planes educativos individualizados que incluyan sus metas de lectoescritura, documenten las fortalezas y los desafíos pedagógicos del estudiante, y detallen qué adecuaciones podrían ser efectivas para promover su aprendizaje.
- ◆ Para que los estudiantes con discapacidad tengan un acceso equitativo a la educación, es esencial brindarles acceso equitativo a los contenidos incluidos en el plan de estudios nacional.
- ◆ El material didáctico y de estudio necesita tener en cuenta a las personas con discapacidad e incorporar los principios del UDL.
- ◆ Las tecnologías de asistencia pueden ser una herramienta efectiva para motivar a los estudiantes a aprender, proveer contenidos didácticos y permitirles a los estudiantes expresar sus habilidades de lectoescritura.

2.3.1 Planes educativos individualizados

Un plan educativo individualizado (IEP, por sus siglas en inglés) es un plan escrito que establece las metas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, y trata sobre las adecuaciones o servicios que serán provistos por la escuela. Un enfoque efectivo para el desarrollo de un IEP es utilizar el Sistema de Planificación de la Acción de McGill (MAPS, por sus siglas en inglés), que incluye seis principios centrales. Estos son: 1) todos los estudiantes pertenecen a un aula de educación general y aprenden juntos en ella; 2) los maestros de educación general pueden educar a todos los estudiantes, y de hecho lo hacen; 3) los apoyos necesarios se proveerán de manera inclusiva; 4) la educación inclusiva es un derecho, no un privilegio que se debe conseguir; 5) todos los estudiantes pueden tener éxito y graduarse; y 6) se ofrecerán alternativas creativas para la enseñanza de aquellos estudiantes que aprendan de maneras no tradicionales (Forest, Pearpoint & O'Brien, 1996). Es importante que los IEPs se desarrollen usando un proceso multidisciplinario que involucre a los padres, maestros, administradores y demás personal auxiliar pedagógico y a los estudiantes con discapacidad (Hayes & Bulat, 2017). Comprometer a los estudiantes con discapacidad para que lideren o participen del proceso de diseño del IEP, tan pronto como sea apropiado, es importante ya que los ayuda a desarrollar su autodeterminación y les permite tomar decisiones sobre sus propias metas de aprendizaje y proceso académico. Los IEPs son una herramienta básica importante que puede ayudar a los maestros a brindar apoyo en el aula a los estudiantes con discapacidad. Cómo se desarrollen estos documentos y la amplitud de la información suministrada dentro del IEP variará significativamente según el país. Para aquellas escuelas que apenas están comenzando a introducir los IEPs como una herramienta en clase, el IEP puede tener solo unas cuantas páginas en comparación con los IEPs más amplios que a menudo se desarrollan en los países de más altos ingresos. Sin embargo, la longitud del IEP es menos importante que su contenido. Se recomienda que el IEP comprenda los siguientes componentes clave:

1. **Debe estar basado en la información obtenida a través de un análisis.** Idealmente, el análisis debe tener lugar antes del IEP para determinar los niveles de desempeño de referencia y analizar la mejor manera en que los estudiantes reciben la información, expresan la información y qué los motiva a aprender.

Transiciones educacionales

Para muchos estudiantes con discapacidad, las transiciones (tal como, por ejemplo, de la escuela primaria a la secundaria) puede ser todo un desafío. Previo a las transiciones, se recomienda que el IEPs se ocupe de que dichas transiciones tengan lugar de la manera menos problemática posible.

2. **Debe establecer metas académicas mensurables.** Usar las metas del IEP que incorporen los datos de referencia y provean objetivos mensurables o SMART (Específicos, Mensurables, Orientado a la Acción, Realistas y Oportunos). Se recomienda que estas metas sean supervisadas en forma periódica y que se entreguen informes de rutina a los padres, donde se señale el progreso hacia el cumplimiento de las metas (Wright, Wright y Webb O'Connor, 2017). Por ejemplo, una meta podría incluir aumentar el reconocimiento del vocabulario visual hasta cierto nivel dentro de un año académico.
3. **Debe abordar las fortalezas y problemáticas.** Incorporar las fortalezas y problemáticas de los estudiantes en relación con el aprendizaje, utilizando el marco del UDL dentro de un IEP. Por lo tanto, los IEPs identifican de qué manera los estudiantes reciben la información de la mejor manera, la expresan y qué los motiva a aprender. Las problemáticas en torno al aprendizaje también pueden estar vinculadas a las posibles adecuaciones para apoyar el proceso de aprendizaje en relación con dichas problemáticas.
4. **Debe asegurar el acceso al plan de estudios.** Promover el acceso al plan de estudios nacional (ya sea un plan de estudios modificado o adaptado, según sea necesario (consultar la sección 2.3.2)) como componente clave de un IEP. Los IEPs necesitan establecer claramente si puede ser beneficioso para un estudiante tener acceso a esta adecuación y cómo se ejecutará en el aula.
5. **Debe aclarar los servicios adicionales.** Si existen servicios adicionales disponibles, tales como terapia ocupacional, del habla, etc. (consultar la sección 2.4.2), aclarar cómo estos servicios podrían mejorar el aprendizaje y cómo los estudiantes tendrán acceso a los servicios en el entorno escolar.
6. **Debe articular las adecuaciones.** Muchos estudiantes requieren adecuaciones (consultar la sección 2.3.3) para recibir y expresar en forma efectiva la información relacionada con sus habilidades de lectoescritura y demás estudios. Es importante que el IEP especifique qué adecuaciones son necesarias para que el estudiante mejore su aprendizaje.
7. **Debe tener en cuenta las consideraciones sociales y conductuales.** Si los estudiantes tienen comportamientos que podrían impedir su aprendizaje, un IEP puede ofrecer sugerencias sobre cómo mitigar de la mejor manera dichos comportamientos en forma positiva. A su vez, los IEPs pueden describir cómo los estudiantes con discapacidad lograrán el máximo compromiso e interacción social con sus pares y cuál sería una forma probable de respaldar estas acciones.

Los IEPs también deben tratar sobre el nivel actual de las habilidades de lectoescritura y establecer metas para el desarrollo de dichas habilidades (Downing, 2005). Estas metas crecen con el paso del tiempo, a medida que los estudiantes con discapacidad continúan avanzando en el aprendizaje de la lectura en la escuela secundaria, lo que enfatiza la necesidad de continuidad del proceso de alfabetización (Lemons et al., 2016). El desarrollo de metas de alfabetización predeterminadas, también conocido como "banco de metas", no se considera una buena práctica ya que es más

beneficioso para el estudiante disponer de un IEP individualizado. Es probable que una meta que es apropiada para un estudiante con discapacidad no sea apropiada para otro (Wright, Wright & O'Conner, 2017). Muchos LMICs, tales como Jordania, Malawi, Sudáfrica y Uganda, están comenzando a incentivar a los maestros para que usen los IEPs en clase. Sin embargo, los IEPs no se usan a nivel universal, y a menudo pueden basarse en los déficits académicos en lugar de construirse a partir de las fortalezas. Con frecuencia los IEPs no son supervisados en forma periódica por los maestros o utilizados como herramientas didácticas (Hayes & Bulat, 2017). El desarrollo de IEPs basados en las fortalezas les permite a los maestros observar las limitaciones pasadas, y subrayar y expandir las fortalezas individuales de los estudiantes (Elder, Rood, & Damiani, 2018). Como el lenguaje utilizado para describir a los estudiantes a menudo influye sobre la forma en que los profesionales de la educación los ven, este cambio de foco desde el déficit hacia un enfoque del IEP basado en las fortalezas ayuda a los profesionales de la educación a pensar en los estudiantes con discapacidad como colaboradores y recursos dentro del aula (Linton, 1998).



Reflexione sobre su contexto

¿Se utilizan los IEPs a lo largo de todo el país para todos los estudiantes con discapacidad? En caso afirmativo, ¿se usan como una herramienta para ayudar a promover y supervisar el aprendizaje?

¿Identifican las fortalezas y las problemáticas de los estudiantes? Si no usan en forma generalizada, ¿qué pasos se deberían dar para reforzar el uso de los IEPs?

2.3.2 Acceso al plan de estudios

En la mayoría de los países, el plan de estudios nacional establece las normas en relación con la enseñanza y la adquisición de habilidades de lectoescritura. Es importante que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a lo que se está enseñando según el plan de estudios nacional, para que también se puedan beneficiar con el proceso de alfabetización. Para muchos estudiantes resulta beneficioso tener acceso a contenidos didácticos que incorporen el principio de representación del UDL, ya que ofrece múltiples formas de presentar los contenidos del plan de estudios de una manera que los estudiantes puedan aprender. Una forma efectiva de promover el acceso al plan de estudios es diseñar (o rediseñar) el plan de estudios de forma coherente con los tres principios del UDL. Este enfoque es inclusivo desde el principio y minimiza la medida en la cual los maestros necesitan infundir los principios del UDL por su propia cuenta.

Los estudiantes con discapacidad tienen más probabilidades de acceder al plan de estudios nacional si se les enseña en un aula inclusiva (Jackson, Ryndak & Wehmeyer, 2008-2009). Lamentablemente, muchos estudiantes con discapacidad en los LMICs, especialmente aquellos educados en aulas segregadas o integradas/independientes, tienen un mínimo o ningún tipo de acceso al plan de estudios nacional. Esto es particularmente cierto para el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, necesidades de apoyo complejas o múltiples discapacidades. En estos casos, los estudiantes a menudo dedican la mayor parte de su tiempo a actividades extra-académicas. La

formación extra-académica puede consistir en focalizarse en las habilidades para la vida diaria (por ejemplo, aprender a cepillarse los dientes, asearse, vestirse), hacer manualidades o disfrutar del tiempo libre. Esto es diferente de las habilidades académicas funcionales (cómo reconciliar la chequera, cómo leer los horarios del autobús) y las competencias sociales (cómo recibir comentarios sin ponerse a la defensiva, cómo expresar la frustración), que son habilidades que todos los niños necesitan y se están volviendo más comunes dentro de los planes de estudios alrededor del mundo.

Algunos académicos manifiestan que es necesario enseñar ciertas habilidades para la vida diaria y habilidades funcionales para promover la independencia de los niños con discapacidad (Detrich & Higbee, 2010). Sin embargo, estas habilidades no reemplazan la oportunidad de aprender lectoescritura y matemáticas, algo que demasiado a menudo sucede en los LMICs. De forma similar, los estudiantes sordos en los LMICs por lo general tampoco tienen acceso al plan de estudios nacional debido a la apreciación errónea de su capacidad para adquirir habilidades de lectoescritura y aprender nuevos contenidos (consultar la sección 3.4.3). Una situación en la cual a los estudiantes se les enseña con un plan de estudios completamente diferente del de sus compañeros sin discapacidad se denomina generalmente un “plan de estudios alternativo”. Muchos países, tales como Kenia y Ruanda, han desarrollado planes de estudio alternativos para los estudiantes con discapacidad intelectual que son educados en entornos segregados o integrados. Esta práctica establece objetivos de aprendizaje arbitrarios basados en un diagnóstico de discapacidad, en lugar de permitirles a los estudiantes con discapacidad acceder a sus estudios académicos. USAID no apoya ni recomienda el uso de un plan de estudios alternativo. A su vez, puede ser beneficioso para muchos estudiantes con discapacidad si logran tener acceso a un plan de estudio aumentado individualizado. La diferencia entre un plan de estudios adaptado, aumentado y modificado se describe en la Figura 8.



Reflexione sobre su contexto

¿Todos los niños en su país tienen acceso al plan de estudios nacional modificado individualmente en caso de ser necesario?

¿Es habitual la práctica de proveer un plan de estudios alternativo basado en el nivel de discapacidad?

¿Cuáles son los beneficios de tener acceso al plan de estudios nacional?

Figura 8. Definiciones y ejemplos de los diferentes tipos de planes de estudio recomendados¹⁰

Tipo de plan de estudios	Definición	Ejemplo
Plan de estudios adaptado	Brinda los mismos resultados pedagógicos que el plan de estudios nacional, pero ofrece adecuaciones de forma tal que los estudiantes con discapacidad puedan participar en forma equitativa.	Los estudiantes ciegos reciben los mismos contenidos del plan de estudios nacional, incluyendo ciencias y matemáticas, pero tienen acceso a la información y a los contenidos en braille.
Plan de estudio aumentado	Brinda los mismos contenidos, pero también ofrece información o trabajos prácticos adicionales que ayudan a respaldar las capacidades de los estudiantes para funcionar en forma independiente.	Los estudiantes sordos reciben indicaciones en lengua de señas, así como instrucción sobre la cultura sorda. A los estudiantes ciegos se les permite desarrollar habilidades para mejorar su movilidad y orientación.
Plan de estudios modificado	Sigue los estándares estipulados en el plan de estudios nacional, pero modifica los contenidos según sea necesario. En este escenario, el estudiante puede tener resultados pedagógicos que son muy diferentes a los resultados de los estudiantes sin discapacidad, pero igualmente tiene acceso a los mismos contenidos básicos. Este es un proceso individualizado y no constituye una modificación estandarizada que se aplique a todos los estudiantes con un diagnóstico o etiqueta particular.	Los estudiantes con discapacidad intelectual son alfabetizados pero dicho proceso se puede centrar en menos palabras nuevas para su vocabulario. Las nuevas palabras se volverán gradualmente más complejas a medida que aumenten sus habilidades de lectoescritura. Por ejemplo, si los estudiantes están aprendiendo nuevo vocabulario relacionado con la agricultura, los estudiantes sin discapacidad pueden aprender 20 palabras, mientras que un estudiante con discapacidad puede aprender de 4 a 5 palabras sobre el mismo tema.

¹⁰ Los diferentes países pueden usar diferentes nombres para estos conceptos. Para ayudar a aclarar cómo se emplean en este kit de herramientas, se proveen nombres, definiciones y ejemplos.

2.3.3 Adecuaciones razonables

Las adecuaciones tienen por objeto que los estudiantes puedan superar los obstáculos o problemáticas relacionadas con su discapacidad para poder demostrar lo que han aprendido (Wright, Wright y Webb O'Connor, 2017). El tipo de adecuación que un estudiante puede necesitar es determinado por una evaluación/análisis de sus fortalezas y debilidades educativas, lo cual se documenta en el IEP del estudiante (consultar la sección 3.2). Las adecuaciones pueden tener lugar para modificar el entorno (por ej., traer a los estudiantes al frente de la clase o cerca de un lugar donde puedan tomarse un descanso), en las indicaciones en clase (por ej., permitirles a los estudiantes recibir notas de sus compañeros si les resulta difícil escribir) o en las pruebas (por ej., permitirles a los estudiantes brindar respuestas orales en lugar de escritas si les cuesta ver o escribir). Estas adecuaciones a menudo son necesarias para que los estudiantes puedan recibir y expresar en forma equitativa la información relacionada con sus habilidades de lectoescritura y demás estudios. Tener acceso a adecuaciones razonables es clave para que muchos estudiantes puedan adquirir y demostrar sus habilidades de lectoescritura. La Figura 9 provee información básica sobre lo que se debe y lo que no se debe hacer cuando se considera cómo ofrecer adecuaciones razonables para los estudiantes con discapacidad.

Figura 9. Lo que se debe y lo que no se debe hacer cuando se seleccionan/proveen adecuaciones razonables

✓ Lo que se debe hacer	✗ Lo que no se debe hacer
Tomar decisiones sobre adecuaciones basándose en las necesidades individualizadas.	Tomar decisiones sobre adecuaciones basándose en lo que es más fácil; suponer que un enfoque uniforme se adapta a todos.
Seleccionar adecuaciones para reducir los efectos de la discapacidad tanto como sea posible con el objeto de facilitar el aprendizaje y la demostración de lo aprendido.	Seleccionar adecuaciones sin relación alguna con las necesidades pedagógicas de los estudiantes que han sido documentadas, o con el objeto de brindarles a los estudiantes una ventaja injusta.
Documentar las adecuaciones pedagógicas y de evaluación en un IEP.	Usar adecuaciones pedagógicas y de evaluación que no se basan en el IEP ni están documentadas.
Brindar especificaciones sobre "Dónde, Cuándo, Quién y Cómo" se proveerán las adecuaciones.	Simplemente indicar que las adecuaciones se proveerán "según sea apropiado" o "según sea necesario".
Volver a analizar cada año las adecuaciones y la respuesta de los estudiantes a las adecuaciones.	Suponer que las mismas adecuaciones seguirán siendo apropiadas año tras año.

Fuente: Adaptado de Thompson, S. J., Morse, A. B., Sharpe, M., & Hall, S. (2005). "Accommodations Manual: How to select, administer, and evaluate use of accommodations for instruction and assessment of students with disabilities". Washington, DC: Council of Chief State School Officers. pág. 43.



Foto de estudiantes ciegos educados en un entorno inclusivo.
Créditos de la foto: Leonard Cheshire Disability (LCD), Kenia

El artículo 2 de la CRPD establece que los gobiernos deberían proveer adecuaciones razonables según sea necesario. La CRPD define adecuaciones razonables como:

“Las modificaciones y ajustes adecuados y necesarios, que no impliquen una carga desproporcionada o excesiva, donde sean necesarios en un caso en particular, para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar o ejercer todos sus derechos humanos y libertades fundamentales en forma equitativa”.

(Naciones Unidas, 2006)



Lengua de señas: Las investigaciones nos cuentan que...

Acceso al aprendizaje en lengua de señas:

- ◆ Mejora la ortografía y amplía el vocabulario (Daniels, 2009).
- ◆ “Inicia el proceso de adquisición del lenguaje requerido para el desarrollo de la lectoescritura y las competencias bilingües” (Gárate, 2012, pág. 1).
- ◆ El alfabeto manual puede derivar en el dominio de la lectura (Stone et al., 2015).



Un análisis detallado de la inclusión: Más allá de la lengua de señas

El acceso a la lengua de señas a menudo se considera una adecuación pero, en cambio, es importante que la lengua de señas se tenga en cuenta como algo mucho más significativo, ya que es un componente fundamental de cómo los estudiantes aprenden y expresan la información. El acceso a la lengua de señas apoya el aprendizaje de aquellos estudiantes con discapacidades intelectuales, de los estudiantes con necesidades de apoyo complejas y de todos los niños pequeños en general, independientemente de la presencia de una discapacidad a medida que adquieren nuevas habilidades lingüísticas (Thompson et al., 2007). La adquisición de la lengua de señas por parte de los estudiantes sordos es de suma importancia. A menudo existe la apreciación errónea de que los estudiantes sordos pueden aprender mediante la lectura labial o labiofacial. La lectura labial no es una fuente efectiva para que los estudiantes sordos/ con discapacidad auditiva reciban información y resulta particularmente problemático para los estudiantes sordos que nunca han oído el lenguaje hablado. Un estudio reveló que en el caso de aquellos individuos que no tienen acceso al sonido, solo el 30 por ciento del lenguaje se puede adquirir y comprender a través de la lectura labial (Barnett, 2002).

Es crucial que se enseñe la lengua de señas a los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva a la edad más temprana posible. La lengua de señas no impide el desarrollo del lenguaje hablado. De hecho, las señas pueden apoyar tanto al desarrollo del discurso como de las habilidades de lectoescritura (Leigh & Andrews, 2017; Leigh, Andrews & Harris, 2018). El acceso a la lengua de señas a una temprana edad reduce el riesgo de la privación del lenguaje, que hace que los individuos sean más vulnerables al abuso (Humphries et al., 2016). La privación del lenguaje ocurre cuando a los niños sordos se los priva del acceso visual al proceso lingüístico, que ocurre durante el momento crítico de la adquisición del lenguaje, entre el nacimiento y los dos años de edad (Humphries et al., 2012). Humphries et al. advierten acerca de las consecuencias de esto: "...su subsiguiente desarrollo de las actividades cognitivas que se apoyan en un sólido lenguaje materno podrían subdesarrollarse, tales como la lectoescritura, la organización de la memoria y el manejo de números" (Humphries et al., 2012, p. 1). Esta privación también podría, potencialmente, causar retrasos cognitivos, trastornos de salud mental, maltrato infantil, trauma de por vida y síntomas de estrés postraumático (Humphries et al., 2012). Las consecuencias adicionales de la privación del lenguaje son 1) dificultades con las matemáticas y la organización de la memoria, 2) analfabetismo, 3) posibilidades educativas y profesionales gravemente limitadas, 4) habilidades psicosociales y comunicativas deficientes, y 5) una tasa más alta de encarcelamientos, desempleo, pobreza y deterioro de la salud (Humphries et al., 2012). Para reducir la privación del lenguaje, Hall recomienda: "En lugar de enfocarse en la privación auditiva y las habilidades expresivas, los enfoques del desarrollo de los niños sordos deberían priorizar la evolución saludable y esperable de todas las áreas del desarrollo (por ej., cognitivo, académico, socioemocional, etc.) que acompañan a una adquisición plena y garantizada de una base lingüística en su lengua materna que sea plenamente accesible, tal como la lengua de señas". (Hall, 2017, pág. 3). En muchos lugares alrededor del mundo, se ofrece la interpretación de la lengua de señas a los estudiantes sordos en las aulas inclusivas. Sin embargo, la WFD manifiesta que los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva requieren la oportunidad de poder "comunicarse libremente con sus maestros, el personal de la escuela y los demás estudiantes mediante la lengua de señas sin usar un intérprete de lengua de señas". (WFD, 2014)

2.3.4 Material didáctico accesible

Para la alfabetización de los estudiantes con discapacidad, es importante que tengan acceso equitativo al material didáctico. Para muchos estudiantes, esto significa obtener la información en formatos alternativos, tales como braille, impresión en letra más grande o audiolibros. Para que el material didáctico sea plenamente accesible, es importante que sea diseñado de manera comprensible y que tenga en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de las personas con discapacidad. Por ejemplo, se pueden usar las imágenes para reforzar el aprendizaje pero no para mostrar nuevos conceptos, ya que estas imágenes pueden no estar accesibles en código braille o en los audiolibros. El material didáctico también puede emplear los principios del UDL y brindar información empleando diferentes formatos (medios de representación) mediante el uso de una mezcla de texto, diagramas de flujo/gráficos y fotografías, e incluir diversos ejercicios en clase que les permitan a los estudiantes demostrar sus conocimientos de diferentes maneras (medios de expresión), y motivar a los estudiantes a aprender y comprometerse (medios de compromiso). Contar con diversos materiales didácticos puede ayudar a los maestros a llegar de mejor manera a los diferentes estudiantes para promover su alfabetización. Es vital que todos los materiales que se les proveen a los estudiantes con discapacidad para promover su alfabetización cumplan con las características recomendadas—edad apropiada, ser interesantes y de muy buena calidad, y que satisfagan las necesidades individuales del estudiante (Allington & Baker, 1999). Algunos estudiantes con discapacidades físicas o problemas para moverse pueden necesitar apoyos adicionales para manipular el material. Esto se puede realizar mediante soluciones de bajo costo proporcionando soportes para libros o atriles para elevar el material para hacer que los libros sean física o visualmente más accesibles (Downing, 2005).

Libros de texto digitales accesibles: Estudio de un caso global de UNICEF



UNICEF está impulsando una iniciativa para aumentar la accesibilidad a los libros de textos y demás material didáctico de los niños con discapacidad como una medida concreta para mejorar el aprendizaje y ofrecer educación de calidad para todos. El objetivo de la iniciativa es encausar el mercado de los libros de texto y el material didáctico hacia formatos digitales que sean accesibles, incentivando a los gobiernos—particularmente a los MOEs—a que exijan que todo el material de lectura se publique tanto en papel como en formatos digitales accesibles y, al mismo tiempo, brindándoles a los editores comerciales las herramientas necesarias para satisfacer dicha demanda.

Al reunir a escritores, editores, maestros, las DPOs, los expertos en tecnología, los funcionarios del MOE y demás partes interesadas, la iniciativa está desarrollando los estándares necesarios para producir material de lectura en formato digital que combine las versiones digitales del material de lectura con narración, lengua de señas, contenidos interactivos y la audiodescripción de imágenes, haciendo que el material sea accesible para una amplia gama de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. Si bien las etapas iniciales de la iniciativa se concentran en los años fundacionales del proceso educativo, incluida la educación preescolar y el nivel inicial, la meta es que todo el material didáctico de todos los niveles esté disponible en formato digital. Se están generando, probando y validando los prototipos en Argentina, Paraguay, Brasil, El Salvador, Bolivia, India, Uganda y Kenia. Cuatro nuevos países de Latinoamérica están produciendo una serie de libros de cuentos en formatos accesibles: El Salvador, Bolivia, República Dominicana y Nicaragua.

Además de proveer contenidos comprensibles y asegurar su accesibilidad, también es importante incluir a las personas con discapacidad en forma de personajes positivos y en las ilustraciones. La Guía para promover la igualdad de género y la inclusividad en el material didáctico y de estudio (2015) de USAID establece que como el 15 por ciento de la población tiene una discapacidad, las personas con discapacidad deberían representar al menos el 15 por ciento de las imágenes y cuentos dentro de todo material didáctico y de estudio. También es importante que estas imágenes representen a personas con discapacidad empoderadas y que se resalte cómo pueden ser estudiantes activos y miembros valiosos de la sociedad.

2.3.5 Tecnología de asistencia

Las tecnologías de asistencia apoyan el acceso al material de estudio y la demostración de lo aprendido para los estudiantes con discapacidad (Edyburn, 2003; Hasselbring & Glaser, 2000). Las tecnologías de asistencia pueden variar desde dispositivos de asistencia de bajo costo (bastones para movilidad, lupas y herramientas de escritura adaptadas) a tecnologías de alto costo (líneas braille, sistemas de radio FM y dispositivos de AAC conectados a una tablet). Las tecnologías de asistencia son especialmente útiles y, a veces, un requisito para promover la alfabetización de los estudiantes con discapacidad. Entre los ejemplos de cómo las tecnologías de asistencia promueven la alfabetización se incluyen:

- Los estudiantes ciegos usan una variedad de tecnologías de asistencia para leer y escribir en braille.
- Los estudiantes con discapacidades intelectuales o necesidades de apoyo complejas emplean los dispositivos de AAC no verbales (pizarras de imágenes simples o dispositivos electrónicos tipo tablets de alta tecnología) para comunicar su capacidad para comprender un texto.
- Resulta beneficioso para los estudiantes con discapacidades del aprendizaje y para aquellos estudiantes ciegos/con discapacidad visual escuchar las versiones en audio de los libros para reforzar su alfabetización.
- Resulta beneficioso para los estudiantes con discapacidad auditiva o sordociegos utilizar los sistemas de FM que transmiten la voz del maestro a través de sus auriculares, para poder escucharlos con ruido ambiente limitado.
- Los diccionarios electrónicos de lengua de señas local son una buena forma en que los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva puedan expandir su vocabulario.

Las tecnologías de asistencia pueden ser una forma efectiva de ayudar a promover las prácticas del UDL en el aula. Juntos, estos dos enfoques pueden facilitar para los estudiantes el uso de formatos accesibles y permitirles un aprendizaje interactivo que les sirva de motivación para su educación. Por ejemplo, la mayor parte de la información contenida en los libros de texto se presenta únicamente en formato impreso tradicional, lo que puede implicar todo un desafío para los estudiantes ciegos/con discapacidad visual, que tienen discapacidades del aprendizaje o una discapacidad intelectual. Usar la tecnología que provee información mediante otras modalidades (audio, video, símbolos, etc.) mejora notablemente las oportunidades de aprendizaje de muchos estudiantes. En particular, la tecnología informática ha hecho que la adquisición de habilidades de lectoescritura en el caso de los estudiantes con o sin discapacidad progrese enormemente. El uso de estas tecnologías informáticas se está extendiendo cada vez más en los LMICs. Por ejemplo, una investigación llevada a cabo por Fisher, Bushko y White (2017) reveló que Brasil, Malasia y Sudáfrica están usando módulos de enseñanza en línea para complementar las lecciones tradicionales, y que los maestros han manifestado que sienten que la tecnología ha tenido un impacto positivo sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Lista de productos de asistencia prioritarios de la OMS

Como paso para promover el acceso a los productos y tecnologías de asistencia, la OMS ha preparado una lista orientadora de los 50 productos de asistencia prioritarios más importantes que necesitan los diferentes individuos con discapacidad. Para obtener más información, visitar: http://www.who.int/phi/implementation/assistive_technology/EMP_PHI_2016.01/en/.

Para que la tecnología de asistencia respalde el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, se recomienda que los estudiantes tengan un acceso constante y habitual a dichos dispositivos de asistencia. Esto significa ofrecerles dispositivos no solo para que los usen en la escuela, sino que también los puedan usar en el hogar, para reforzar el aprendizaje y completar las tareas. Lamentablemente, incluso aunque existe una clara necesidad de acceso a las tecnologías de asistencia, a menudo se ve limitado para aquellos estudiantes con discapacidades significativas (Harding, 2003; Koppenhaver, Erickson & Skotko, 2001). Esto proviene de la apreciación errónea de que los estudiantes que tienen discapacidades significativas no son capaces de usar los diferentes tipos de dispositivos de asistencia. Demasiado a menudo a los estudiantes con discapacidad se les niega el acceso a las tecnologías de asistencia hasta que puedan demostrar que pueden usarlas, pero lamentablemente no podrán demostrar que saben usarlas hasta que tengan acceso a ellas. Para romper este círculo vicioso, es importante suponer sus capacidades y poner a disposición de los estudiantes con múltiples discapacidades las tecnologías que los ayuden a desarrollar y demostrar sus habilidades de lectoescritura. En forma similar, para que los estudiantes aprovechen al máximo las tecnologías de asistencia para promover su alfabetización, es importante que tanto el maestro como el estudiante estén capacitados sobre el uso de la tecnología y dónde y cuándo es apropiado usarla (Kennedy & Boyle 2017). También es importante reconocer que las demostraciones de las habilidades de lectoescritura de aquellos estudiantes que usan dispositivos de asistencia para expresar sus conocimientos y comprensión son tan válidas como responder en forma oral o escrita.

Aunque es importante promover el uso de tecnologías de asistencia, también es importante reconocer las limitaciones que presentan dichas tecnologías. Las tecnologías de asistencia deben ser vistas como una herramienta adicional en el aula, pero no deberían reemplazar la enseñanza directa que brindan los maestros. De igual manera, tener acceso a tecnologías de asistencia no debe reemplazar las habilidades fundamentales del proceso de aprendizaje de los estudiantes, tal como considerar que los audiolibros o computadoras deben sustituir la necesidad de aprender braille, o hacer que los avatares de la lengua de señas reemplacen la necesidad de maestros que dominen dicha lengua. Para que las tecnologías de asistencia sean efectivas deben venir acompañadas de los correspondientes maestros capacitados.



Tecnologías de asistencia: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Una revisión exhaustiva del uso de las tecnologías de asistencia por parte de los estudiantes con discapacidades del aprendizaje reveló que las aplicaciones más efectivas comprendían el procesador de textos, los dispositivos multimedia y el hipertexto, con efectos positivos mínimos de los sistemas de voz a texto (Perelmutter, McGregor & Gordon, 2017).
- ◆ El uso de la tecnología mejora notablemente los progresos en lectura de los estudiantes con discapacidad intelectual (Coyne et al., 2012).
- ◆ El usar una combinación de UDL y tecnologías de asistencia puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes con o sin discapacidad (Rose et al., 2005).
- ◆ Los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva demuestran progresos académicos constantes cuando se incluye subrayado secuencial de textos y subtítulos de apoyo en el material didáctico digital (Rose et al., 2005).



Reflexione sobre su contexto

¿De qué manera el acceso a la tecnología mejora el aprendizaje y la lectoescritura?

¿Qué tipo de tecnologías de asistencia existen en su país?

Estas tecnologías, ¿satisfacen las necesidades pedagógicas de los diversos grupos de estudiantes?

¿Cómo se podría mejorar el acceso a las tecnologías de asistencia?



Un análisis detallado de la inclusión: Tecnología de asistencia para promover la alfabetización en braille

El braille es un sistema de seis puntos en relieve que les permite a las personas ciegas leer textos impresos usando el tacto. Cada país tiene su propio código braille que define el significado de varias composiciones de puntos. Se necesita tecnología de asistencia para promover la alfabetización de los estudiantes ciegos/con discapacidad visual. Si bien existe un conjunto de tecnologías de asistencia para estudiantes ciegos, solo unas pocas están disponibles fácilmente en los LMICs. A menudo las escuelas en los LMICs se basan en la pizarra y el punzón, que cuestan aproximadamente \$5 dólares pero presentan considerables desventajas para la adquisición de habilidades de lectoescritura (consultar la sección 2.3.5). En muchos casos, las tecnologías de asistencia disponibles en las escuelas de los países de ingresos altos no están disponibles en los LMICs o su alto costo impide su adquisición. Entre los ejemplos de tecnologías para promover la lectura en braille y sus costos estimados se incluyen:

- Máquina de escribir en braille (\$800 dólares estadounidenses)
- Líneas braille (\$3.500 a \$15.000 dólares estadounidenses)
- Software informático de texto a voz (\$50 a \$500 dólares estadounidenses)

La creciente disponibilidad de audiolibros y lectores de software informático les ofrecen nuevas oportunidades a los estudiantes ciegos/con discapacidad visual. Algunos individuos incluso cuestionan el futuro o la utilidad del sistema braille cuando tienen a disposición audiolibros y grabaciones digitales. Sin embargo, leer y escribir en braille es necesario para la alfabetización. Las investigaciones demuestran que el sistema braille ofrece una ventaja crucial para que los estudiantes aprendan gramática, lengua, matemáticas y ciencias (National Braille Press, 2018). De hecho, el sistema braille es esencial para aprender ortografía y gramática, ya que esto no se puede lograr simplemente escuchando los audiolibros. Si bien la alfabetización digital es importante, las investigaciones han demostrado que la alfabetización mediante el sistema braille es más importante porque permite la adquisición de habilidades de lectoescritura en forma independiente en los estudiantes ciegos (Bano et al., 2011). Los audiolibros y el manejo de las herramientas informáticas pueden ser útiles para reforzar el proceso de aprendizaje y facilitar el acceso a los contenidos didácticos, pero no pueden reemplazar la necesidad de aprender y usar el sistema braille.

2.4 Apoyos escolares/Otros servicios relacionados

Lo más destacado

- ◆ Los servicios adicionales u otros apoyos relacionados, tales como el acceso a diferentes expertos técnicos, pueden ayudar a desarrollar más habilidades de lectoescritura en los estudiantes con discapacidad.
- ◆ Muchos niños en los LMICs necesitan transporte accesible para asistir a la escuela, y es un componente importante de la programación para una educación inclusiva.
- ◆ Las niñas y los niños con discapacidad están expuestos a riesgos cada vez mayores de experimentar violencia de género en el ámbito escolar o abusos sexuales mientras viajan a la escuela o regresan a casa de la escuela; es importante tratar estos temas de la seguridad de los estudiantes con discapacidad en toda programación pertinente.

2.4.1 Otros servicios relacionados

En muchos países de ingresos altos, los expertos técnicos proveen diferentes terapias o servicios dentro del entorno escolar sin un costo adicional para la familia. A continuación se detallan estos apoyos y su rol en el respaldo del proceso educativo:

Audiólogos: Especialistas que determinan el rango, la naturaleza y el grado de la pérdida auditiva; y adaptan y supervisan los dispositivos de amplificación. Aunque tradicionalmente estos expertos no eran involucrados en el equipo de alfabetización de un estudiante, la tendencia actual es que ellos participen más de dicho proceso y ayuden en la adquisición de habilidades de lectoescritura. Un estudio demostró que la simple exposición a la importancia de la adquisición de habilidades previas a la lectoescritura como parte de la capacitación previa a su designación en el cargo mejoró las capacidades de los estudiantes de audiología y su interés por promover y defender dichas habilidades previas a la lectoescritura para las familias (English et al., 2012). Algunos audiólogos también pueden conocer la lengua de señas, por lo cual pueden apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva (Andrews & Dionne, 2011).

Expertos en alfabetización con el sistema Braille: Especialistas que dominan el código braille y están capacitados acerca de cómo enseñar a los jóvenes estudiantes a leer y escribir en braille. Un estudio reveló que se necesitan de 1 a 2 horas diarias de programación de lectoescritura en braille en los primeros años de escuela (desde jardín de infantes hasta el 3° grado) para adquirir dicha habilidad en forma efectiva (Koenig y Holbrook, 2000). El refuerzo de las habilidades de lectoescritura suele continuar en los grados subsiguientes, pero con menos frecuencia. Los estudiantes con discapacidad visual también pueden requerir tiempo adicional para aprender otras habilidades relacionadas con la lectoescritura, tales como aprender a escribir y usar un teclado. Los expertos en alfabetización con el sistema braille necesitan estar capacitados en la enseñanza de braille y dominar la escritura y la lectura en braille.

Especialistas en educación para sordos: Los especialistas en educación para sordos pueden trabajar en diferentes ámbitos educativos, incluyendo las escuelas de matriculación conjunta, las escuelas para estudiantes sordos, dentro de un entorno de educación general y como especialistas itinerantes. El rol de estos maestros varía, dependiendo de las necesidades de los estudiantes, incluyendo la instrucción directa en apoyo de la alfabetización, la enseñanza de la lengua de señas

y la asistencia para que la educación general adapte su plan de estudios. Estos individuos también pueden ayudar a enseñar la cultura sorda a los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva y a los estudiantes sin discapacidad. Se recomienda contratar a maestros sordos/con discapacidad auditiva, ya que esto aumenta la probabilidad de contar con maestros que dominen la lengua de señas (Shantie & Hoffmeister, 2000). Los maestros sordos/con discapacidad auditiva también actúan como defensores de los derechos de los estudiantes y comprenden los problemas sociales/sociales que afectan a los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva. Estos maestros han vivido la experiencia y comparten sus propias estrategias exitosas con sus estudiantes.

Especialistas en Movilidad y Orientación (M&O): Especialistas que brindan apoyo a los estudiantes ciegos/con discapacidad visual para que se muevan y viajen en forma segura e independiente. Esta asistencia también sirve para que los estudiantes comprendan las indicaciones de orientación espacial y direccional (arriba/abajo, hacia atrás/al frente, derecha/izquierda), habilidades que ayudan a fortalecer su proceso de alfabetización. Por ejemplo, saber que se debe comenzar a leer desde la parte superior de la página, de izquierda a derecha (o de derecha a izquierda, para el idioma árabe y otras lenguas) es una habilidad importante para aprender a leer braille. Se pueden brindar los servicios de M&O a cualquier estudiante que se beneficiaría gracias a este apoyo, incluidos aquellos con discapacidad visual.

Terapeuta ocupacional (TO): Especialistas que ayudan a las personas a ejecutar aquellas cosas que desean o necesitan hacer en su vida diaria. Esto incluye ayudar a las personas a recuperar sus habilidades luego de una lesión, ofrecerles intervenciones para comprometerse de mejor forma con las tareas escolares o comunitarias, o brindarles apoyos adaptados. (Asociación Americana de Terapia Ocupacional, 2018). Los OTs pueden apoyar el proceso de alfabetización mejorando las capacidades de los estudiantes para escribir y expresar conocimientos, así como brindándoles herramientas de escritura adaptadas.

Fisioterapeuta (PT): Especialistas que promueven la capacidad de movimiento y/o el restablecimiento de las funciones físicas de movilidad. A menudo los PTs se concentran en el uso de nuevos dispositivos de movilidad para respaldar el movimiento independiente en la escuela y en la comunidad (Asociación Americana de Fisioterapia, 2018). Los PTs trabajan directamente con los estudiantes sobre sus habilidades motoras y seguridad para ayudar a los estudiantes con discapacidades físicas a que se muevan en forma independiente dentro del entorno escolar. Los PTs también pueden ayudar a fortalecer las habilidades de motricidad fina y gruesa que pueden servir para optimizar la escritura a mano.

Terapeuta/Patólogo del Habla y del Lenguaje (SLP): Especialistas que evalúan y trabajan para mejorar el habla, el lenguaje, la comunicación social y los trastornos de la deglución en niños y adultos (Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición, 2018). Existe un vínculo entre lenguaje y alfabetización. Los estudiantes que tienen problemas con la recepción y expresión mediante el lenguaje pueden tener dificultades con la conciencia fonética y experimentar mayores desafíos para la adquisición de habilidades de lectoescritura. Además de educar para la adquisición y articulación de la lengua, los SLPs ayudan a identificar a los estudiantes en riesgo de experimentar dificultades con la lectura y la escritura. Idealmente, los SLPs también conocen la lengua de señas y a su vez pueden proveer apoyo para los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva.

En muchos LMICs estos especialistas no están disponibles de inmediato o bien, si están disponibles, prestan servicios fuera del aula y sus honorarios con pagados por las familias. Por ejemplo, Jordania cuenta con terapeutas ocupacionales, terapeutas del habla y del lenguaje y fisioterapeutas dentro del

país; sin embargo, estos prestan sus servicios en clínicas o escuelas privadas, y los padres pagan los costos asociados (RTI, 2017). En forma similar, en Camboya existen varios fisioterapeutas dentro del país, pero solo trabajan en hospitales o clínicas privadas, y la profesión de terapeuta del habla y del lenguaje recién está naciendo en el país (Bryce et al., 2017). Como muchas de estas profesiones caen dentro de la responsabilidad del Ministerio de Salud en muchos países, es importante que exista una sólida relación colaborativa entre el Ministerio de Salud y el MOE. Es fundamental analizar cómo se pueden expandir estos servicios y cómo se pueden promover las certificaciones y los cursos de capacitación a nivel local.

2.4.2 Apoyos adicionales y auxiliares docentes

Para que la educación inclusiva sea efectiva, los maestros necesitan acceder a diferentes formas de apoyo. Para algunos estudiantes, especialmente aquellos con mayores necesidades de apoyo, tener acceso a un auxiliar docente o paraprofesional resulta beneficioso para que los ayuden en forma individualizada en clase. Estas personas a menudo tienen menos experiencia pedagógica en comparación con los maestros y se incorporan al aula para brindar apoyo a estudiantes específicos con discapacidad. También se puede recurrir a los paraprofesionales en forma efectiva para mejorar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes con discapacidad (Vadasy, Sanders, & Peyton, 2006). Es importante tener en cuenta que los paraprofesionales no reemplazan a los maestros de educación general o educación especial en el aula, sino que más bien actúan como apoyos adicionales para los estudiantes. Los paraprofesionales también necesitan recibir capacitación en el puesto de trabajo sobre educación inclusiva, alfabetización y acerca de cómo brindar apoyo de la mejor manera a los estudiantes con discapacidad dentro del aula. Idealmente, los paraprofesionales ayudan brindando apoyo a toda la clase en general en lugar de solo pasar tiempo con un estudiante específico. Esto puede ayudar a reducir el estigma asociado a la discapacidad y asegura que la presencia de un paraprofesional no limite la interacción con los compañeros o con el maestro de educación general (Giangreco & Doyle, 2007). Es importante que estas personas promuevan la independencia tanto como sea posible y se resistan a hacer las cosas directamente por el estudiante al cual están tratando de ayudar. Típicamente, el rol del paraprofesional comprende (Causton-Theoharis et al., 2007):

- Proveer apoyo pedagógico en pequeños grupos.
- Reunir material.
- Brindar asistencia para el cuidado personal u otras necesidades físicas.
- Asistir a los estudiantes para que completen las indicaciones del maestro.
- Facilitar las interacciones entre los estudiantes.
- Volver a leer los cuentos a los estudiantes.
- Escuchar a los estudiantes leer.
- Dirigir las actividades de categorización de sonidos.
- Realizar actividades de alfabetización y rimas.

Las cinco principales formas en que los paraprofesionales pueden ayudar en la adquisición de habilidades de lectoescritura en el aula incluyen (Causton-Theoharis et al., 2007):

1. Emplear a los paraprofesionales en roles complementarios o de respaldo para reforzar el aprendizaje, no para que provean instrucción en forma directa.
2. Utilizar enfoques de lectura basados en las investigaciones (consultar el Capítulo 3).
3. Capacitar a los paraprofesionales en los enfoques de lectura basados en las investigaciones.

4. Capacitar a los paraprofesionales para que sepan manejar distintos tipos de comportamientos.
5. Ofrecer a los paraprofesionales supervisión continua y comentarios sobre su tarea.

Uso de las telecomunicaciones para proveer terapias en áreas remotas: Estudio de un caso de los Estados Unidos



En muchas áreas rurales de los Estados Unidos, a menudo no es factible que las escuelas tengan su propio terapeuta ocupacional o terapeuta del habla y del lenguaje dada la pequeña cantidad de estudiantes con necesidad de ellos. Las largas distancias entre las escuelas hacen que el modelo itinerante de asistencia de un especialista sea menos viable. En estas circunstancias, los distritos escolares están brindando servicios terapéuticos a distancia a través de tecnologías tales como Skype u otras plataformas de video-comunicaciones. Este modelo de servicios remotos se denomina “telerehabilitación”. Las investigaciones llevadas a cabo por Cason (2009) demostraron que este modelo de servicios de asistencia puede ser tan efectivo como la atención presencial. Si bien no queda claro si este tipo de apoyo se ha intentado en los LMICs, podría ser una opción por considerar en aquellos lugares donde hay acceso a Internet y a la tecnología.



Reflexione sobre su contexto

¿Emplea su país paraprofesionales para apoyo de los estudiantes con discapacidad en el aula?

¿Cómo se determina esta necesidad de apoyo?

¿Cómo se capacitan estos paraprofesionales?

¿Cómo se podrían mejorar los servicios brindados por los paraprofesionales en respaldo del proceso de alfabetización?

2.4.3 Transporte accesible

Muchos LMICs no proveen transporte para los estudiantes. En cambio, los estudiantes a menudo viajan largas distancias para llegar a la escuela más cercana, o los padres les proveen transporte informal. Para los estudiantes con discapacidades físicas, llegar a la escuela puede ser particularmente difícil si existen calles y puentes que no son accesibles para sillas de ruedas o si la distancia es demasiado grande (Organización Mundial de la Salud, 2011). La falta de un transporte confiable a menudo se menciona como una de las principales razones por las cuales los estudiantes con discapacidad no se matriculan en la escuela. Existe un vínculo entre inaccesibilidad física y exclusión social relacionada con el transporte, aunque la mayoría de las investigaciones sobre este tema se ha llevado a cabo en los países de ingresos altos (Kett & Deluca, 2016).

Para muchos padres, particularmente los padres de los estudiantes con discapacidades intelectuales o sensoriales, las dificultades de transporte no están relacionadas solo con la accesibilidad sino también con la seguridad. Las niñas y los niños con discapacidades sensoriales o de la comunicación corren el riesgo de sufrir violencia sexual, ya que pueden tener problemas para identificar a su agresor. Por dichas razones, los padres de los niños con discapacidad a menudo se preocupan por el transporte de sus hijos, incluso si recorren distancias cortas. En una encuesta llevada a cabo por RTI International en Camboya, los padres mencionaron estar preocupados por la seguridad de sus hijos como la razón principal por la cual los retiraron de la escuela. Muchos miembros de la asociación de padres informaron que sus hijos sufrieron abuso sexual mientras iban caminando hacia la escuela o cuando volvían de la escuela (RTI, 2018).

Proveer transporte accesible: Estudio de un caso de Zimbabue



En general, los niños en los LMICs se encuentran con dificultades para llegar a la escuela, y el desafío es doble para los niños con discapacidad, para quienes además se agrega el riesgo cada vez mayor de faltar a la escuela. Algunos programas de educación inclusiva, tales como Leonard Cheshire Disability (LCD) y el Centro de Desarrollo Inclusivo (IDC, por sus siglas en inglés), se enfocan en identificar y desarrollar soluciones comunitarias innovadoras para el transporte escolar de los niños con discapacidad. Este enfoque se convirtió en un proyecto piloto por el cual LCD e IDC les brindaron a las escuelas inclusivas motocicletas de tres ruedas para el área rural de Zimbabue. El uso de estos “triciclos” incrementó el acceso a la educación de muchos niños con discapacidad, ya que implicó una alternativa segura y accesible para asistir a la escuela. Algunos de los puntos más destacados del proyecto:

- Debido al bajo costo de la producción local, las comunidades optaron por comprar remolques tirados por triciclos y, en menor medida, carretas tiradas por burros. Un remolque puede transportar hasta ocho niños a la vez.
- Durante tres años, 20 escuelas elegibles en cuatro distritos recibieron 20 triciclos con remolques.
- El transporte de los niños con discapacidad generó nuevas oportunidades de empleo para los padres, el personal de la escuela y los miembros de la comunidad.
- Las soluciones de transporte implicaron una diferencia significativa en las vidas diarias de los padres y les dieron la oportunidad de enfocarse en actividades para generar ingresos adicionales.

Fue necesario analizar problemas tales como las condiciones climáticas, el estado de las carreteras y la seguridad, los costos de mantenimiento y la capacitación del conductor. Sin embargo, un análisis del transporte y la inclusión en Zimbabue revela la necesidad crucial de contar con soluciones gestionadas por la comunidad. Como manifestaron Kett y Deluca (2016): “Obviamente el transporte—en este caso los triciclos—no es el único factor necesario para un sistema de educación inclusiva, pero han subrayado algunas brechas fundamentales en los enfoques actuales, así como algunas brechas fundamentales en los estudios y publicaciones en torno a la educación inclusiva” (pág. 69).

2.5 Compromiso de la familia, las DPOs y la comunidad

Lo más destacado

- ◆ Los estudiantes con discapacidad necesitan ser participantes activos en su proceso educativo, inclusive ser capaces de elegir sus preferencias y establecer sus metas pedagógicas.
- ◆ Es fundamental lograr el compromiso de las familias de los estudiantes con discapacidad como colaboradores durante todas las fases del proceso educativo.
- ◆ El compromiso de las DPOs es un componente esencial de la educación inclusiva, lo que también está estipulado en la CRPD.
- ◆ Lograr el compromiso de las comunidades deriva en programas inclusivos más efectivos y sustentables.

2.5.1 Autodeterminación

La autodeterminación es el proceso por el cual:

- Se establecen metas basadas en las propias preferencias y elecciones.
- Se desarrollan e implementan planes para alcanzar dichas metas.
- Se reconoce el vínculo existente entre las propias acciones y los resultados (Shogren et al., 2015).

La autodeterminación viene acompañada de una amplia gama de habilidades, creencias y actitudes específicas, entre las cuales se incluye: conocerse a uno mismo, identificar preferencias, tomar decisiones, establecer metas, crear e implementar un plan de acción para alcanzar dichas metas, resolver problemas, defenderse a uno mismo y aprender de los éxitos y los fracasos.



Autodeterminación: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Los estudiantes con discapacidad típicamente son menos decididos que sus compañeros de la misma edad (Shogren et al., 2007).
- ◆ Los estudiantes con autodeterminación tienen más posibilidades de tener éxito en el empleo y vivir en forma independiente (Shogren et al., 2015) y tienen una calidad de vida más positiva (Shogren et al., 2006).
- ◆ Las intervenciones escolares son beneficiosas para preparar a los estudiantes para tener autodeterminación (Wehmeyer & Little, 2014).
- ◆ Las familias y los maestros tienen un rol fundamental en la promoción de la autodeterminación desde los primeros años de vida (Morningstar & Wehmeyer, 2008; Wehmeyer et al., 2013).

El enfoque pedagógico con la base investigativa más sólida es el Modelo de instrucción para el aprendizaje de la autodeterminación (SDLMI, por sus siglas en inglés) (Shogren, Wehmeyer, Burke, & Palmer, 2017). El SDLMI consta de tres fases de instrucción que se focalizan en un problema por resolver:

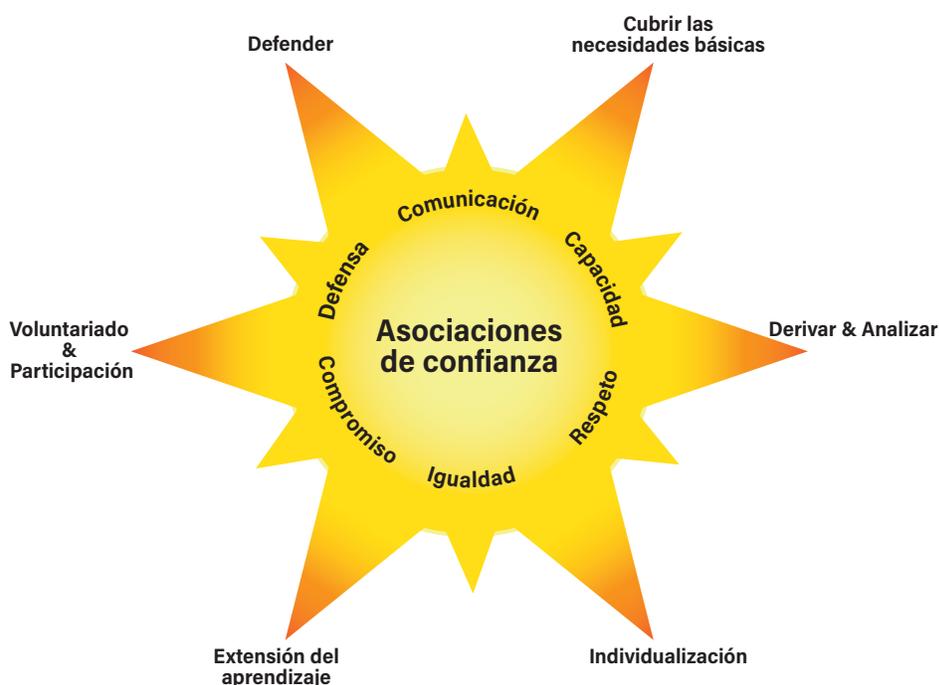
- **Fase 1: ¿Cuál es mi meta?** Los estudiantes establecen una meta pedagógica basándose en sus preferencias, fortalezas y necesidades.
- **Fase 2: ¿Cuál es mi plan?** Los estudiantes diseñan un plan de supervisión del progreso y alcanzan su meta.
- **Fase 3: ¿Qué he aprendido?** Los estudiantes revisan los datos basándose en la autosupervisión y modifican sus metas o el plan según corresponda.

Es importante integrar la necesidad de la autodeterminación dentro de la capacitación docente, así como extender los esfuerzos a las familias. Tanto las familias como las escuelas necesitan fomentar la autodeterminación en los estudiantes tan pronto como sea posible y reconocer que ellos mismos pueden actuar potencialmente como barreras de dicha autodeterminación si no respetan a los estudiantes con discapacidad y les brindan oportunidades para que indiquen sus preferencias y hagan sus aportes a la hora de tomar las decisiones sobre su propia educación.

2.5.2 Compromiso de la familia

Es importante incluir a las familias en el desarrollo de las metas de la alfabetización de los estudiantes con discapacidad. Esto implica aprender lo que significa la alfabetización para ellos, y conocer sus esperanzas y expectativas (Downing, 2005). La Figura 10 ofrece una ilustración de las asociaciones de confianza representadas como el sol. Alrededor de la circunferencia del sol se pueden ver seis principios de asociación basados en la investigación—comunicación, capacidad, compromiso, defensa, respeto e igualdad (Blue-Banning et al., 2004; Summers et al., 2005). En la representación del sol, los

Figura 10. Marco de estructura solar de las asociaciones de confianza familiares-profesionales



“Se ha reconocido ampliamente que el compromiso de los padres y de la comunidad con el proceso educativo es una fuerza fundamental en el esfuerzo por eliminar las barreras para una educación de calidad, movilizar recursos educativos escasos y aumentar la responsabilidad por los resultados pedagógicos”.

(USAID, 2011, pág. 11)



Asociaciones familiares: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Los estudiantes con discapacidad cuyas familias están fuertemente comprometidas con su educación quedan menos postergados respecto del nivel de su grado en lectura y tendieron a obtener mejores notas (Newman, 2005).
- ◆ Los padres que tienen una asociación positiva con los educadores informaron más altos niveles de calidad de vida familiar y más bajos niveles de estrés (Burke & Hodapp, 2014; Kyzar et al., 2015).
- ◆ Se ha descubierto que las escuelas que cuentan con más altos niveles de confianza tienen tres veces más probabilidades de demostrar mejoras en lectura y matemáticas (Bryk & Schneider, 2002).
- ◆ En Sudáfrica, la ausencia de la asociación familiar puede influir negativamente sobre la implementación de una educación inclusiva por parte de los maestros (Engelbrecht, Swart & Eloff, 2001).
- ◆ Un proyecto de educación inclusiva en India se dedicó a preparar a los padres para ser colaboradores cercanos de los maestros en el proceso educativo de sus hijos en las clases de educación general (Alur, 2010).

principios de la asociación se “infunden” dentro de cada uno de los tipos de asociación. El Anexo D provee más información acerca de los diferentes tipos de asociaciones familiares-profesionales.

Dada su necesidad de educación especialmente diseñada, las asociaciones son particularmente importantes para los estudiantes con discapacidad (Turnbull et al., 2015).

En la Estrategia Educativa de USAID de 2011, se subrayó la importancia del compromiso de los padres y la comunidad. Para mejorar las habilidades lectoras es fundamental contar con un “mayor compromiso, responsabilidad y transparencia de parte de las comunidades y el público en general” (pág. 11). Por ejemplo, en Paquistán e India, los estudiantes han aumentado sus logros en el proceso de aprendizaje cuando sus padres reciben sus libretas de calificaciones. Una de las mejores formas en que los padres pueden incentivar el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en sus hijos es comprometerse con una lectura dialógica, un enfoque interactivo mediante el cual los padres formulan preguntas a sus hijos acerca de un libro con imágenes y los niños les cuentan a sus padres

las historias que han leído. Según se documenta en las investigaciones realizadas sobre niños jóvenes con o sin discapacidad, la lectura dialógica es beneficiosa para fortalecer la expresión oral, pero no ha tenido efectos sobre el procesamiento fonológico (Institute for Educational Services). Es importante educar a las familias sobre las leyes dentro del país relacionadas con la educación de los niños con discapacidad, para que puedan defender mejor los derechos de sus hijos. También es extremadamente importante educar a los padres acerca de las discapacidades de sus hijos de una forma que sea consecuente con un modelo de derechos humanos y les provea una perspectiva sobre las necesidades de sus hijos, así como sobre sus potenciales fortalezas. En algunos casos, este acercamiento a los padres puede incluir estrategias para reforzar el aprendizaje en el hogar o enseñarles a comunicarse con sus hijos (tal como aprender la lengua de señas, el sistema braille o cómo demostrarles el uso de los dispositivos de AAC).

En los LMICs, las familias se enfrentan a desafíos que tienen que ver con su propia educación y el acceso a los recursos para la alfabetización. En India, hasta un 38 por ciento de las madres no ha completado la escuela primaria (Vagh, Nag & Banerji, 2017). Aproximadamente en la mitad de los hogares de los niños existe el apoyo para el aprendizaje, pero solo un tercio de los hogares cuentan con material impreso. Es importante que todos los niños, independientemente de su discapacidad, tengan acceso a los libros a una edad temprana, siendo los padres los encargados de proveerles un entorno de aprendizaje en el hogar.

2.5.3 Compromiso de las DPOs

Comprometer a las DPOs en un programa de educación inclusiva resulta fundamental. El Artículo 4 de la CRPD sobre los Principios Generales exige que todas las políticas o procesos relacionados con la toma de decisiones en relación con las personas con discapacidad y la educación inclusiva deben incorporar un mecanismo de consulta e “involucrar activamente a las personas con discapacidad, incluyendo a los niños con discapacidad, a través de las organizaciones que los representan (Naciones Unidas, 2006, Art. 4).” El compromiso de las DPOs y de otros funcionarios a cargo del área de discapacidad genera programas más sólidos. Las DPOs juegan un rol fundamental y único en la defensa de mejores políticas y programas de educación inclusiva (UNESCO, 2017-2018). Un estudio llevado a cabo por Eleweke (2011) tanto en países de ingresos altos como medios y bajos reveló que la participación de las DPOs y su defensa de mejores servicios educativos genera la optimización de los servicios de educación especial. El compromiso de las DPOs en los programas de alfabetización no solo respalda la alineación del programa con las perspectivas y prioridades únicas de la comunidad de la DPO, sino que al involucrar a los líderes de las DPOs en la capacitación sobre alfabetización también se pueden ofrecer modelos de roles adultos para los estudiantes, sus familias y los maestros.

Las DPOs internacionales con frecuencia producen declaraciones de políticas y otra información valiosa relacionada con las mejores prácticas en educación y alfabetización para las personas con el tipo específico de discapacidad que ellas representan. Por lo tanto, es importante no solo consultar a las DPOs locales sino también solicitar la orientación de diferentes grupos representativos. Por ejemplo, Inclusion International, un miembro de IDA, ha trabajado arduamente durante los últimos años para promover una educación inclusiva y tiene a la educación inclusiva entre sus prioridades. Como parte de sus programas, generan estudios y documentos de políticas, y se dedican a asegurarse de que los estudiantes con discapacidad intelectual sean plenamente considerados dentro del movimiento de la educación inclusiva.

Compromiso de la comunidad: Estudio de un caso de Fiyi



En Fiyi, una importante colaboración entre la DPO local, el Consejo Nacional para Personas con Discapacidad (FNCDP) de Fiyi y la organización Save the Children está en marcha. FNCDP y Save the Children trabajan juntos para mantener la educación infantil en un entorno seguro y proveer apoyo psicosocial a los niños, sus padres y las comunidades en épocas de desastres naturales. Millones de niños, especialmente aquellos con discapacidad, se ven desfavorablemente afectados por las emergencias provocadas por los desastres naturales o causadas por el hombre. El sistema educativo experimenta cierre de escuelas, destrucción de edificios y material didáctico, y ausencia de maestros. Si la educación se incluye en los esfuerzos de asistencia humanitaria, se pueden salvar las vidas de los niños de los peligros y la explotación que se suceden durante y luego de las emergencias. Save the Children y FNCDP garantizan que las políticas y planes de Educación en Emergencias (EiE) incluyan a las personas con discapacidad. Entre algunas de sus actividades de EiE se pueden mencionar:

- Llevar a cabo simulacros en las escuelas inclusivas que tienen niños con discapacidad.
- Capacitar para casos de emergencia a los estudiantes y al personal de las escuelas locales con niños con discapacidad.
- Proveer suministros educativos para los niños con discapacidad luego de una emergencia.
- Informar a las escuelas inclusivas sobre su derecho de acceso a la EiE.
- Proveer información sobre saneamiento e higiene, acceso a los servicios de salud y la distribución de alimentos, seguridad en minas terrestres, conciencia sobre el abuso sexual, construcción de la paz y resolución de conflictos.
- Fomentar y fortalecer el aprendizaje de los niños a través de la enseñanza de la lectoescritura, la aritmética y las técnicas de estudio (Christian Blind Mission, 2012).

La Alianza Internacional de la Discapacidad (IDA)

La IDA es una alianza de ocho organizaciones globales y seis organizaciones regionales de personas con discapacidad. La IDA trabaja a nivel internacional en defensa de los derechos de las personas con discapacidad (incluyendo todas las categorías de discapacidad) utilizando la CRPD como norma. Para obtener más información sobre IDA, visitar: www.internationaldisabilityalliance.org.

2.5.4 Compromiso de la comunidad

El compromiso de la comunidad implica las asociaciones de confianza entre educadores, otros profesionales, organizaciones y empresas (Gross et al., 2015). Al igual que el compromiso de la familia, el compromiso de la comunidad tiene una sólida base investigativa. El compromiso de la comunidad no solo significa el acercamiento de la escuela a la comunidad, sino que también implica educar a la comunidad acerca de la importancia de la alfabetización de los estudiantes con o sin discapacidad. Involucra a los miembros de la comunidad y su participación en actividades proactivas y significativas en respaldo de las escuelas locales y sus estudiantes.

Los investigadores han resumido cinco prácticas recomendadas de las escuelas que se destacan en materia de asociación comunitaria y se vinculan con la alfabetización (Gross et al., 2015; Elder & Kuja, 2018). Estas prácticas son:

1. Comprometerse con la comunidad para identificar a las empresas que podrían proveer materiales, libros y otros recursos relacionados con la alfabetización.
2. Identificar el interés mutuo y las metas de los líderes de la comunidad en torno a sus ideas sobre cómo movilizar a la comunidad para alcanzar sus metas de alfabetización.
3. Asegurar la reciprocidad en las asociaciones, identificando formas en las cuales el personal, los estudiantes y las familias pueden retribuir a la comunidad en la forma de actividades relacionadas con la alfabetización.
4. Mantener una “política de puertas abiertas” dándoles la bienvenida a los miembros para que sean voluntarios escolares.
5. Invitar a los miembros de la comunidad para que sean participantes activos del diseño de los proyectos de alfabetización escolar y organicen eventos para celebrar el progreso educativo de los estudiantes.

Los investigadores en Kenia ofrecen un claro ejemplo de una asociación que involucra a educadores, familias, miembros de la comunidad y estudiantes en la defensa de la educación inclusiva (Elder & Kuja, 2018). Este proyecto implicó la creación de comités de inclusión en dos escuelas, enfocándose en tratar una variedad de temas que incluían las disposiciones legales nacionales e internacionales en materia de educación inclusiva, el acceso al financiamiento, la identificación de las fortalezas y necesidades



Compromiso de la comunidad: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Las escuelas que tienen una fuerte asociación con la comunidad tienen un más alto porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel del grado y aumentan sus calificaciones en los exámenes (Sheldon, 2003, 2007).
- ◆ El compromiso de la comunidad deriva en mayor voluntariado de los padres (Anderson et al., 2010).
- ◆ El compromiso de la comunidad abre las puertas para que los estudiantes puedan tener oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela (Blank et al., 2003).
- ◆ Los miembros de la comunidad con o sin discapacidad se unieron a otras partes interesadas en un comité de inclusión que mejoró la calidad de la pedagogía de la inclusión y disolvió algunas de las fronteras entre escuelas segregadas e inclusivas (Elder & Kuja, 2018).



Niñas que aprenden a leer a través del proyecto USAID Prioritas que utilizó la Respuesta a la intervención para mejorar la lectura.

Créditos de la foto: Centro de Desarrollo Educativo

relacionadas con la educación inclusiva, la planificación de acciones para establecer y alcanzar las metas, y la planificación de la sustentabilidad de los proyectos. Un resultado fue la disolución parcial de las fronteras entre una escuela para niños sin discapacidad y una escuela segregada, ubicada en las cercanías, para estudiantes con discapacidades físicas. Los debates han derivado en un aumento de la cantidad de estudiantes matriculados en cada una de las escuelas y en una revisión del gobierno de sus políticas de educación especial. Los autores identificaron la participación de múltiples partes interesadas, incluidas las familias y los miembros de la comunidad, como un aspecto clave del éxito del proyecto.

Además del compromiso de la comunidad, es importante educar a las familias de los niños con discapacidad sobre los beneficios de la educación inclusiva para los estudiantes con o sin discapacidad. Lograr el compromiso de los padres y su instrucción en etapas tempranas puede servir para reducir la divulgación de información falsa o los miedos relacionados con la inclusión, y también ayudar a garantizar que las familias brinden su apoyo y no actúen como una barrera adicional.



Reflexione sobre su contexto

¿Existen creencias o percepciones comúnmente arraigadas dentro de la comunidad que pueden actuar como una barrera para la educación de los niños con discapacidad?

¿Qué tipos de asociaciones con la comunidad podrían ser útiles para encarar y cambiar dichas creencias?

Capítulo 2: Información y recursos adicionales en línea

Apoyo de políticas y sistemas

- Hayes, A.M. & Bulat, J. (2017). "Disabilities Inclusive Education Systems and Policy in Resource-Constrained Environments: A Practitioner's Guide". Research Triangle Park, NC: RTI Press. Consultado en: <https://www.rti.org/rti-press-publication/disabilities-inclusive-education-systems-and-policies-guide-low-and-middle-income>
- Alianza Internacional de la Discapacidad. (2015). "The right to education of persons with disabilities: The position of the International Disability Alliance". Consultado en: <http://www.internationaldisabilityalliance.org/resources/right-education-persons-disabilities>
- Schulze, M. (2007). "Understanding the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities". Handicap International. Consultado en: https://iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/hi_crpd_manual_sept2009_final.pdf
- Naciones Unidas. (2016). Comentario General # 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Consultado en: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>
- UNESCO. (2009). "Policy Guidelines on Inclusion in Education". Paris: UNESCO. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Capacitación docente y Roles del maestro

- Catholic Relief Service. (2010). "How-to Guide Series: Preparing teachers for inclusive education". Consultado en: https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=lweAdJBIFAoC&oi=fnd&pg=PA4&dq=Special+Education+Kosovo&ots=2Hd4_Fs7Dm&sig=8KnRXNx1rXB0arJg1YTrfIRiXdg#v=onepage&q&f=false
- International Disability and Development Consortium. (2013). "Teachers for all: Inclusive Educación for Children with Disabilities". Consultado en: http://www.unicef.org/disabilities/files/IDDC_Paper-Teachers_for_all.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). "Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators". Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf>
- National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Sitio web. Consultado en: <https://ies.ed.gov/ncee/>

Enfoques pedagógicos y apoyos para el maestro

Diseño universal para el aprendizaje

- CAST. "Universal Design for Learning". Consultado en: <http://www.cast.org/>
- "CAST Professional Learning Resources". Consultado en: <http://castprofessionalllearning.org/free-udl-resources-and-tips/>

Planes educativos individuales (IEPs)

- Centro de Recursos e Información para Padres. (2017). "The Short-and-Sweet IEP Overview". Consultado en: <http://www.parentcenterhub.org/iep-relatedservices/>

Adecuaciones razonables

Departamento Estatal de Educación de Maryland. (2012). "Maryland Accommodations Manual: Selecting, Administering and Evaluating the Use of Accommodations for Instruction and Assessment". Consultado en: http://archives.marylandpublicschools.org/MSDE/testing/docs/2012_MD_Accommodations_Manual_.pdf

Tecnología de asistencia

Organización Mundial de la Salud. (2016). "Priority Assistive Products List". Consultado en: www.who.int/phi/implementation/assistive_technology/EMP_PHI_2016.01/en/

Material didáctico y de estudio accesible

National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC). (2004). "National Instructional Materials Accessibility Standard Report". Consultado en: <http://aem.cast.org/about/publications/2004/ncac-nimas-report-national-file-format.html#.Wt9f6Zch02w>

USAID. (2015). "A Guide for Promoting Gender Equality and Inclusiveness in Teaching and Learning Materials". Consultado en: <https://globalreadingnetwork.net/eddata/guide-promoting-gender-equality-and-inclusiveness-teaching-and-learning-materials-0>

Apoyos escolares y Otros servicios relacionados

Otros servicios relacionados

El Centro IRIS. (sin fecha). "What Are Related Services for Students with Disabilities and How Are They Provided?" Nashville, TN: Peabody College, Universidad Vanderbilt. Consultado en: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/rs/cresource/q1/p01/#content/>

Centro de Recursos e Información para Padres. (2017). "Related Services". Consultado en: <http://www.parentcenterhub.org/iep-relatedservices/>

Paraprofesionales/Auxiliares docentes

Causton-Theoharis, J.N., Giangreco, M.F., Doyle, M.B. & Vadasy, P. F. (2007). "Paraprofessionals: The "Sous-Chefs" of Literacy Instruction". *Council for Exceptional Children*, # 40 (1) 56-62. Consultado en: https://www.researchgate.net/profile/Julie_Causton-Theoharis/publication/28799732_Paraprofessionals_The_Sous-chefs_of_Literacy_Instruction/links/53ff0d360cf283c3583c5580/Paraprofessionals-The-Sous-chefs-of-Literacy-Instruction.pdf

Transporte accesible

Kett, M. y Deluca, M. (2016). "Transportation and Access to Inclusive Education in Mashonaland West Province, Zimbabwe". *Social Inclusion*, 4 (3) 61-71. Consultado en: <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/viewFile/502/502>

Autodeterminación, compromiso de las familias, las DPOs y la comunidad

Autodeterminación

National Gateway to Self-Determination. (sin fecha). Sitio web. Consultado en: <http://ngsd.org/>

Compromiso de la familia

Beach Center on Families and Disability. Sitio web. Consultado en: <https://beach.ku.edu/sites/default/files/inline-files/Beach/parents-guide-to-sd.pdf>

National Center for Families Learning. Sitio web. Consultado en: <http://face.familieslearning.org/index/>

Compromiso de las DPOs

Alianza Internacional de la Discapacidad (IDA) Sitio web. Consultado en: <http://www.internationaldisabilityalliance.org/>

Compromiso de la comunidad

"Strategies for Community Engagement in School Turn-Around". (2014). Consultado en: <https://www2.ed.gov/about/inits/ed/implementation-support-unit/tech-assist/strategies-for-community-engagement-in-school-turnaround.pdf/>

Capítulo 3: Promoción de la alfabetización de los estudiantes con discapacidad

La alfabetización es beneficiosa para todos los estudiantes. Todos los niños tienen derecho a adquirir este conjunto de valiosas habilidades. Tener una alta exposición a la enseñanza de la lectoescritura es importante, pero para muchos estudiantes esto puede no ser suficiente. Para que los estudiantes con discapacidad adquieran las habilidades de lectoescritura en forma más efectiva, puede ser necesario utilizar diferentes técnicas didácticas. A veces estas adaptaciones pueden ser mínimas. Pero algunos estudiantes pueden necesitar un enfoque individualizado y diseñado más específicamente para ellos. Muchas de las técnicas y enfoques basados en la evidencia destacados en esta sección mejoran la adquisición de habilidades de lectoescritura no solo para los estudiantes con discapacidad sino que también pueden ser útiles para optimizar y fortalecer la alfabetización de los estudiantes sin discapacidad. Este capítulo del kit de herramientas:

- Provee los principios generales de la alfabetización.
- Despeja los mitos relacionados con la alfabetización y los estudiantes con discapacidad.
- Presenta los objetivos y métodos para identificar a los estudiantes que pueden necesitar apoyos adicionales.
- Explica las diferentes etapas del proceso de alfabetización de los estudiantes con discapacidad y la importancia de una intervención temprana.
- Ofrece ejemplos de técnicas didácticas que apoyan el proceso de alfabetización de los estudiantes con diferentes categorías de discapacidad, usando el marco del UDL y la interseccionalidad de estas prácticas.
- Explica cómo supervisar el progreso de la alfabetización y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

3.1 Comprensión de la alfabetización y la discapacidad

Lo más destacado

- ◆ Todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, pueden alfabetizarse y deben acceder a la enseñanza de la lectoescritura.
- ◆ Los principios de la adquisición de habilidades de lectoescritura se pueden aplicar a los estudiantes con o sin discapacidad.
- ◆ Existen mitos perjudiciales sobre la adquisición de habilidades de lectoescritura en relación con los estudiantes con discapacidad, que actúan como barreras para el aprendizaje y para que puedan alcanzar su máximo potencial académico.

3.1.1 Principios fundamentales de la alfabetización para todos los estudiantes

Para los estudiantes con o sin discapacidad se recomienda aplicar un conjunto de principios básicos a la hora de su alfabetización. Estos principios básicos incluyen:

Suponer las capacidades. Todos los estudiantes pueden aprender y deben tener acceso a la alfabetización. Es esencial que todas las estrategias se basen en esta premisa y les permitan a los estudiantes alcanzar su pleno potencial académico. El supuesto de que todos los estudiantes pueden aprender a menudo se denomina principio del "supuesto menos peligroso". El supuesto menos peligroso es pensar que cualquier estudiante es competente para aprender según el plan de estudios de educación general, incluidas las habilidades de lectoescritura, y diseñar programas educativos y apoyos basados en dicho supuesto (Jorgensen, 2006). Cuando los maestros suponen las competencias de los estudiantes, estos tienen muchas más probabilidades de obtener mejores resultados (Jorgenson, McSheehan & Sonnenmeier, 2007).

Basarse en las fortalezas del estudiante. Un enfoque basado en las fortalezas cambia el foco, moviéndolo desde las carencias y problemáticas del estudiante hacia lo que el estudiante efectivamente puede lograr si se le brindan los apoyos adecuados (Thompson, Shogren & Wehmeyer, 2017). Concentrarse en un enfoque basado en las fortalezas ha generado mejores resultados pedagógicos, reducido el ausentismo y aumentado la confianza de los estudiantes (Clifton & Harter, 2003). De forma similar, para la educación inclusiva es particularmente importante contar con un enfoque de los servicios de educación especial basado en las fortalezas (Turnbull et al., 2013). Esto incluye desarrollar IEPs basados en las fortalezas de los estudiantes, que se fundamenten en los aspectos fuertes del estudiante en materia social y académica, en lugar de simplemente tratar sus limitaciones y carencias (Elder, Rood & Damiani, 2018).

Usar las técnicas didácticas basadas en la evidencia. La práctica recomendada es que la alfabetización de los niños con discapacidad incorpore estrategias basadas en la evidencia, respecto de las cuales se ha demostrado que son efectivas para todos los niños. Por ejemplo, la enseñanza explícita con refuerzos positivos puede ser beneficiosa para todos los niños (Archer & Hughes, 2011). Otras técnicas basadas en la evidencia incluyen ejemplos a seguir, pruebas discretas, indicaciones y retiro progresivo del apoyo, y capacitación sobre generalización (Wehmeyer, Shogren & Brown, 2017).

Apoyar las conductas positivas. Lamentablemente, demasiado a menudo donde existe un comportamiento problemático como resultado de la presencia de la discapacidad, típicamente la respuesta es castigar en lugar de enseñarles a los estudiantes a comportarse adecuadamente. Una alternativa es usar el apoyo para el comportamiento positivo, que constituye un enfoque proactivo de resolución de problemas basado en los datos, para enseñarles a los estudiantes cómo comportarse en forma coherente respecto de las expectativas de la escuela. Usa procedimientos sistemáticos para identificar primero la función que cumple el comportamiento problemático para el estudiante, de forma tal que los maestros y el personal de las escuelas puedan abordar dicho comportamiento de manera positiva y prevenir que los comportamientos problemáticos se tornen recurrentes. Cambiar el entorno, reencaminar a los estudiantes, adaptar las estrategias didácticas y reforzar el comportamiento positivo son todos ejemplos de técnicas utilizadas para lograr que los comportamientos positivos tengan lugar (Carr et al., 1999). A fin de poder cumplir con sus metas pedagógicas, resultará beneficioso para muchos estudiantes con discapacidad recibir el apoyo para el comportamiento positivo.

Promover un aprendizaje culturalmente relevante. Una enseñanza culturalmente relevante utiliza las fortalezas, experiencias cotidianas, redes y valores de los estudiantes y sus familias como un recurso para asegurar el aprendizaje y los resultados positivos (Gay, 2013). Los niños deberían tener acceso a un proceso educativo y a materiales que reflejen su cultura. Incluir palabras, conceptos, cuentos y libros que sean culturalmente relevantes es sumamente motivador para el proceso de alfabetización.

Garantizar la igualdad de género. Es crucial que tanto niñas como niños con discapacidad reciban una alfabetización igualitaria. La educación juega un rol vital en la batalla contra los perjudiciales estereotipos de género. Sin embargo, tradicionalmente, los programas de género y las intervenciones demasiado a menudo han sido diseñados sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Es fundamental que tanto niñas como niños con discapacidad sean un componente integral de todas las programaciones sobre género e igualdad.

Asegurar la dignidad. Todos los niños, incluidos los estudiantes con discapacidad, deben ser tratados con dignidad en el aula. Esto incluye garantizar que no se utilicen los castigos físicos, que los estudiantes no sean víctimas de violencia de género en el ámbito escolar (SRGBV) y que sean respetados como individuos. Esto también implica usar terminología respetuosa cuando se menciona la discapacidad y no hablar en forma condescendiente con los estudiantes con discapacidad (por ejemplo, no hablarle a un estudiante de 12 años como si tuviera tres años de edad). Tal como se establece en el Comentario General # 4, "la educación debe estar orientada al desarrollo pleno del potencial humano, su sentido de la dignidad y autovaloración, y al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y la diversidad" (Naciones Unidas, 2016, pág. 6).

3.1.2 Despejando los mitos sobre la alfabetización y los estudiantes con discapacidad¹¹

Existen varios mitos perjudiciales relacionados con la alfabetización y los estudiantes con discapacidad. Despejar estos mitos es vital, ya que la educación basada en percepciones falsas o negativas puede afectar lo que el maestro enseña y el acceso del estudiante al aprendizaje. A continuación se enumeran seis de las apreciaciones erróneas más comunes relacionadas con la alfabetización de los estudiantes con discapacidad.



Mito #1: Aprender a leer es un proceso natural. La inmersión en un entorno favorable para la lectoescritura no necesariamente sustenta el aprendizaje de la lectura.

Aprender a leer implica una enseñanza implícita, que a menudo necesita ser variada para satisfacer las necesidades únicas de los diferentes tipos de estudiantes. Para muchos, tales como los niños con discapacidades del aprendizaje o del comportamiento y déficit de atención, la conciencia fonémica sistemática y explícita es mucho más efectiva que la educación no sistemática (Ehri et al., 2001). Para otros, tales como los niños ciegos, esto implica aprender a leer en braille. La adquisición del lenguaje basada en la audición, así como la lectura, no es un proceso natural para muchos estudiantes, incluidos los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva/sordociegos y para muchos estudiantes con trastornos de la comunicación. Estos estudiantes pueden desarrollar mejor sus habilidades lingüísticas a través de una adquisición del lenguaje basada en lo visual. Humphries et al. escribieron que: "Los niños naturalmente llegan a dominar cualquier lenguaje accesible que los

¹¹ Gracias a la Dra. Jean Andrews, Dra. Susan Copeland, Dra. Julie Durando, Dra. Linda Mason y al Dr. David McNaughton por sus aportes sobre los varios mitos sobre discapacidad y alfabetización.

rodee y al cual estén expuestos en forma habitual o frecuente". (Humphries, 2012, pág. 2). Reconocer que muchos estudiantes reciben y comunican lo que leen de manera diferente es un componente clave del uso de las prácticas del UDL.



Mito #2: El proceso de alfabetización de todos los estudiantes con el mismo tipo de discapacidad será de la misma manera.

Todos los niños son únicos y, por lo tanto, aprenden de forma diferente. No existe un "enfoque uniforme para todos" que funcione para todos los niños, con o sin discapacidad. Aunque existen enfoques que con frecuencia funcionan para los niños con la misma discapacidad, siempre hay excepciones a la regla. De igual manera, los niños son individuos y se motivarán para aprender y participar por diferentes razones. Algunos niños se motivarán con la música, otros con las actividades físicas o la tecnología. Como todos los niños son diferentes, es importante promover enfoques de alfabetización que se basen en las preferencias pedagógicas exclusivas del estudiante.



Mito #3: Si los estudiantes con discapacidad no logran su alfabetización a cierta edad, no podrán hacerlo en el futuro.

Si un niño no ha aprendido a leer y escribir a cierta edad, eso no significa que no podrá hacerlo más adelante en su vida. Las investigaciones documentan que muchos niños mayores o adultos con discapacidad pueden adquirir habilidades de lectoescritura más adelante en sus vidas (Downing, 2005). Sin embargo, la adquisición de habilidades de lectoescritura a temprana edad es muy importante, ya que a menudo brinda las capacidades básicas fundamentales para respaldar el aprendizaje futuro, incluyendo la aritmética y otras materias. Es crítico que los estudiantes de todas las edades participen del proceso de alfabetización. Por ejemplo, un niño con discapacidad que tiene 10 o 15 años de edad y nunca ha asistido a la escuela, pero que ahora se ha matriculado, todavía está a tiempo de ser alfabetizado.



Mito #4: Los estudiantes con necesidades de apoyo complejas, tales como aquellos con discapacidades intelectuales, múltiples discapacidades o quienes están severamente afectados por un trastorno del espectro autista, no pueden adquirir habilidades de lectoescritura.

Según se ha documentado en las investigaciones, los estudiantes con discapacidad intelectual y otras necesidades de apoyo complejas pueden adquirir habilidades de lectoescritura si se les brinda educación integral, sostenida e intensiva (Copeland & Keefe, 2017; Channell et al., 2013). Esto significa: (1) desarrollar lecciones que simultáneamente (dentro de la misma clase) enseñen lengua/técnicas de expresión, reconocimiento de palabras (que incluye tanto vocabulario visual como fonética), vocabulario, fluidez, comprensión oral y lectora, y (2) escribir usando múltiples modalidades y el aprendizaje activo (Allor et al., 2014). Incorporar temas y textos atractivos ayuda a los estudiantes con discapacidad intelectual a establecer mejores conexiones y generar sentido, lo que respalda la adquisición y generalización de las habilidades.



Mito #5: Los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva, incluidos aquellos con discapacidades adicionales, no pueden aprender a leer y escribir.

A los niños pequeños sordos/con discapacidad auditiva se les puede enseñar a leer y escribir en la lengua de su país. Los estudiantes jóvenes sordos pueden aprender textos alfabéticos como no alfabéticos (es decir, chino, árabe, coreano, etc.) (Wang & Andrews, en desarrollo). El analfabetismo no implica que los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva no tengan capacidades mentales. Los estudios han demostrado sistemáticamente que la inteligencia se distribuye en forma normal entre la población sorda (Leigh & Andrew, 2017). Incluso los estudiantes jóvenes sordos/con discapacidad auditiva y que tienen algún tipo de discapacidad adicional (es decir, del aprendizaje, emocional, etc.) y otras discapacidades sensoriales (es decir, sordera, ceguera, etc.) pueden ser

alfabetizados (Leigh & Andrew, 2017). Para ayudar a respaldar el proceso de alfabetización, los niños deben adquirir el lenguaje tan pronto como sea posible. Junto con la lengua de señas local se puede recurrir a la asistencia de la tecnología (implantes cocleares y audífonos) y a los dispositivos visuales (libros electrónicos, Internet, TV con subtítulos, YouTube, aplicaciones para teléfonos celulares, etc.) para alfabetizar a los jóvenes estudiantes sordos/con discapacidad auditiva (Leigh, Andrews & Harris, 2018).



Mito #6: Los estudiantes que no saben expresarse verbalmente o tienen trastornos de la comunicación son incapaces de alfabetizarse o demostrar sus habilidades de lectoescritura.

La mayoría de los planes de estudio que se usan en las escuelas requieren respuestas orales o escritas de los estudiantes para demostrar lo que han aprendido. Sin embargo, muchos estudiantes tienen dificultades para escribir debido a su discapacidad. Simplemente porque a los estudiantes les resulte problemático comunicar lo que han aprendido no significa que no estén aprendiendo. A través del uso de la AAC, muchos estudiantes con necesidades de comunicación complejas pueden aprender decodificación y vocabulario visual para comenzar a leer. De igual manera, usando la AAC, los estudiantes pueden expresar lo que han aprendido y demostrar su comprensión lectora (Light et al., 2008). Resulta beneficioso para los estudiantes con necesidades pedagógicas complejas, incluidos aquellos con necesidades de comunicación complejas, que se aplique un enfoque equilibrado de la alfabetización que incorpore a diario la lectura, la escritura y el estudio de las palabras (Carnahan & Williamson, 2010; Erickson & Koppenhaver, 2007) que les permitan expresar lo que han aprendido en formas flexibles.



Reflexione sobre su contexto

¿Son algunos o todos estos mitos relevantes en el contexto en el cual usted trabaja?

¿Existen otros mitos sobre la adquisición de habilidades de lectoescritura que también podrían mencionarse?

¿Cómo se pueden abordar estos mitos en las capacitaciones futuras?

3.2 Identificación y calificación para los servicios

Lo más destacado

- ◆ La identificación no tiene por objeto adjudicar una etiqueta de discapacidad a un estudiante, sino más bien evaluar las fortalezas y problemáticas de los estudiantes en relación con la forma en estos que pueden recibir y expresar la información de manera más efectiva y ser motivados para aprender junto a sus compañeros de la misma edad sin discapacidad.
- ◆ La identificación se puede lograr mediante un enfoque basado en el aula, organizado por etapas y continuamente razonado; desarrollando de manera gradual los sistemas, herramientas y experiencias del país; y evitando los diagnósticos erróneos. No relegar la identificación a una serie de simples preguntas o a una única lista de verificación.
- ◆ Los procesos de identificación se concentran en las fortalezas y problemáticas, usan herramientas culturalmente adaptadas, comprometen a la familia como colaboradores y tienen lugar en el aula durante un período de tiempo prolongado.

3.2.1 El objetivo de la identificación

Identificar a los estudiantes con discapacidad o conocer los apoyos pedagógicos adicionales que podrían beneficiarlos puede ser todo un desafío, especialmente en los LMICs. La mayoría de los LMICs carecen de los protocolos de procedimiento culturalmente adaptados y las herramientas de diagnóstico y análisis, y pueden tener acceso limitado a los expertos necesarios para identificar a los niños con ciertas discapacidades. A pesar de esta problemática, existe todavía un impulso tanto de los gobiernos como de los donantes a disponer de estimaciones precisas de los niños con discapacidad para ayudar a respaldar las decisiones en materia de políticas, planificaciones y programas. Para obtener los datos, muchos responsables de tomar las decisiones y profesionales internacionales en los LMICs a menudo solicitan soluciones simples para lo que realmente es una tarea muy compleja, que exige un enfoque multidisciplinario durante un largo período. Identificar a los estudiantes con necesidades pedagógicas complejas asociadas a la discapacidad es muy diferente de reunir datos en un censo. Los datos de un censo se usan para recopilar cálculos brutos de índices de prevalencia anónimos, entendiendo que existen algunos niveles de error naturales. Por el contrario, el objetivo de la identificación en clase es evaluar si ciertos estudiantes específicos tienen una discapacidad u otras limitaciones para su aprendizaje, con el objeto de proveerles servicios y apoyos apropiados. El conocimiento y las perspectivas obtenidas pueden servir de base para las técnicas pedagógicas inclusivas utilizadas para promover la alfabetización. Luego esta información se puede transmitir a través de los Sistemas Informáticos de Gestión Educativa (EMIS) u otros servicios de datos para obtener cifras estimativas y determinar las necesidades presupuestarias.

Es importante que la identificación en clase se lleve a cabo con el objeto de proveer servicios y apoyos, en lugar de potencialmente servir para asignar etiquetas perjudiciales sin suministrar el apoyo correspondiente. Tal como lo ha establecido la OMS y UNICEF (2012): “existen peligros al ‘etiquetar’ a los niños de acuerdo con su diagnóstico, ya que esto puede derivar en más bajas expectativas, la negación de los servicios necesarios y eclipsar la individualidad del niño y sus capacidades evolutivas”. (pág. 23). Además, en muchos sistemas de educación inclusiva emergentes, la inclusión de todos los niños todavía tiene que ser garantizada. Lamentablemente, muchos países usan las prácticas de identificación y las etiquetas de discapacidad resultantes como justificación para segregar a los estudiantes con discapacidad o para negarles el acceso por completo. Por ejemplo, en Gabón, Macedonia y Marruecos, a los niños de los cuales

se sospecha una discapacidad se les debe diagnosticar una discapacidad específica antes de que se les permita acceder a una escuela segregada; e incluso con dicho diagnóstico, a menudo se les niega el ingreso a las escuelas locales dentro del sistema de educación general (Hayes et al., 2018). La identificación debe ser una herramienta que provea educación inclusiva apropiada a los estudiantes con discapacidad y promueva las aptitudes académicas tales como la lectoescritura, no una justificación para la segregación.

Se recomienda usar la práctica de identificación para evaluar los apoyos pedagógicos adicionales necesarios para incluir de manera efectiva a los estudiantes en el aula. La identificación no se debe utilizar como justificación para la exclusión o la segregación.

3.2.2 Aplicar un enfoque de la identificación por etapas

Para identificar en forma precisa a los estudiantes que tienen necesidades pedagógicas adicionales o discapacidad, se recomienda un enfoque organizado por etapas. Este enfoque por etapas:

1. Comienza con un chequeo de vista y audición de todos los niños,
2. Implica la diferenciación de aquellos niños que demuestren problemas para aprender a leer y escribir, y
3. Finalmente, comprende un análisis integral de los estudiantes de los cuales se sospecha que tienen una discapacidad.

La Figura 11 muestra las fases recomendadas para identificar a los estudiantes que se pueden beneficiar si reciben formación o servicios pedagógicos especiales adicionales.

Figura 11. Etapas de la Identificación y Apoyos pedagógicos



Fuente: Adaptado de Hayes et al., 2018

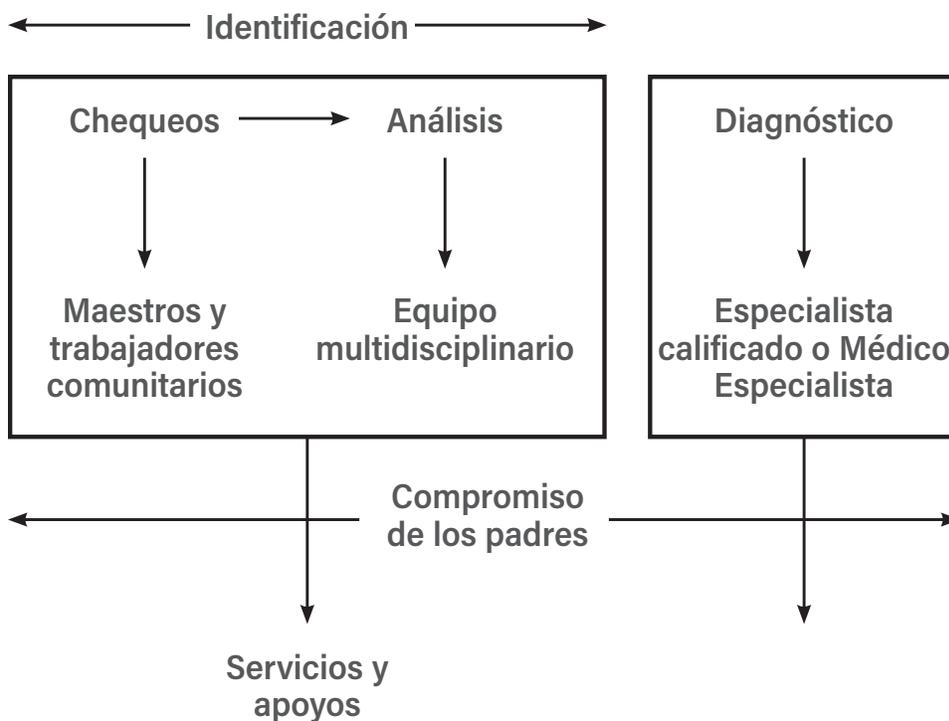
A continuación se enumera la información adicional sobre estas tres fases sugeridas por Hayes et al. (2018).

Realizar chequeos de vista y audición. Todos los niños, comenzando desde la edad más temprana posible, deben someterse a un chequeo de vista y audición de rutina. Demasiado a menudo, los maestros confunden los problemas asociados a la vista y a la audición con otros tipos de discapacidades. Descartar cualquier discapacidad visual y auditiva es un importante primer paso para todos los estudiantes. Tanto los maestros como los proveedores de servicios de salud pueden hacer el chequeo con mínima capacitación dentro del establecimiento escolar, usando unas pocas herramientas sencillas. Es una práctica recomendada para que los estudiantes de los cuales se sospecha que presentan discapacidad visual o auditiva sean derivados a una clínica médica o servicio similar para someterse a análisis adicionales y luego acceder a servicios tales como anteojos. Los maestros también pueden recibir capacitación sobre las adecuaciones del aula y del entorno que se les pueden brindar a los estudiantes con discapacidad visual o auditiva. Una vez que se ha llevado a cabo el chequeo de vista y de audición, es necesario informar a las familias sobre los resultados, especialmente si existe la necesidad de derivación para un análisis adicional. Se recomienda que los maestros continúen supervisando los resultados de los estudiantes incluso después de la derivación y que se realice un seguimiento de rutina para analizar si hubo algún cambio en la visión o en la audición.

Detectar necesidades pedagógicas adicionales. Luego de descartar los discapacidad visual o auditiva, es importante supervisar si los estudiantes continúan teniendo dificultades para aprender. Estas dificultades pueden estar relacionadas con los diferentes modos del UDL, tales como la forma en que los estudiantes reciben o expresan la información y aquello que los motiva a aprender.

Llevar a cabo un análisis integral. Los estudiantes que necesitan enseñanza individualizada más intensiva pueden resultar beneficiados si cuentan con un IEP y un análisis más completo para valorar sus necesidades pedagógicas y los tipos de apoyos académicos requeridos. No se debe usar ninguna herramienta singular para analizar el tipo de discapacidad que puede tener un estudiante

Figura 12. Distinción entre identificación, chequeos y diagnóstico



o las intervenciones específicas para su aprendizaje o alfabetización. Es importante que un equipo multidisciplinario de expertos realice un análisis, incluyendo a maestros de educación general, maestros de educación especial, psicólogos y expertos técnicos. Los resultados del análisis sirven de base para los IEPs y las metas de alfabetización de un IEP específico. También es fundamental compartir los resultados con las familias mediante un informe escrito (en su lengua materna) y conversar sobre los resultados en persona (Farral, Wright & Wright, 2015).¹² Si un país todavía tiene



Un análisis detallado de la inclusión: Características del estudiante que puede tener problemas para aprender

Existen varias razones por las cuales un estudiante puede tener dificultades académicas. Esto incluye factores externos, tales como problemas de salud, falta de sueño, ser víctima de abuso, traumas pasados o discapacidad. Lo importante de la detección es evaluar si un niño puede resultar beneficiado con apoyos pedagógicos adicionales, independientemente de la causa de sus dificultades académicas. Entre las posibles características del estudiante que puede tener dificultades para aprender a leer se incluyen las siguientes (HelpGuide.org, 2017):

- Problemas para pronunciar palabras
- Dificultades para encontrar la palabra correcta
- Dificultades con la rima
- Problemas para aprender el alfabeto, los números, los colores, las formas y los días de la semana
- Dificultad para seguir indicaciones o aprender rutinas
- Dificultad para manipular crayones, lápices, tijeras o colorear dentro de las líneas
- Problemas para aprender las conexiones entre las letras y los sonidos
- Incapaz de combinar sonidos para formar palabras
- Confunde palabras básicas cuando lee
- Lento para adquirir nuevas habilidades
- Escribe constantemente las palabras con faltas de ortografía y comete errores frecuentes
- Problemas para aprender conceptos matemáticos básicos
- Dificultades para decir la hora y recordar secuencias
- Dificultades con la comprensión lectora o las habilidades matemáticas
- Problemas con las preguntas abiertas y los problemas matemáticos
- No le gusta leer y escribir; evita leer en voz alta
- Escritura a mano deficiente
- Habilidades organizativas deficientes (la tarea para el hogar y el escritorio están desordenados y desorganizados)
- Problemas para seguir los debates en clase y para expresar sus pensamientos en voz alta
- Escribe la misma palabra en forma diferente en el mismo documento

¹² En muchos países, el término "evaluación" se usa para determinar el proceso por el cual los estudiantes son elegibles para los servicios de educación especial. El kit de herramientas usa el término "prueba" para eliminar la confusión con el término "evaluación"; dicho término indica analizar y supervisar el progreso de un estudiante.



Un análisis detallado de la inclusión: Uso de análisis/evaluaciones contextuales

En los LMICs se puede usar una herramienta de diagnóstico para la Evaluación Contextual. Esta herramienta puede ayudar a determinar si un estudiante se podría beneficiar mediante la implementación de apoyos pedagógicos adicionales y qué tipo de intervenciones pueden ser necesarias, utilizando técnicas de observación para analizar cómo se desempeñan los estudiantes en su entorno natural en comparación con sus compañeros de la misma edad sin discapacidad. Utilizando técnicas de observación en diferentes entornos escolares durante un período de tiempo, se puede captar una imagen más precisa de las fortalezas del estudiante y los apoyos necesarios (Downing, Hanreddy & Peckham-Hardin, 2015). El beneficio de la Evaluación Contextual es que tiene más probabilidades de brindar un plan de intervención apropiado que servirá como herramienta para los maestros en cualquier entorno frecuentado por los estudiantes con discapacidad (Beukelman & Mirenda, 2013). Otro de los beneficios de la Evaluación Contextual es que no necesita ser adaptada o regulada culturalmente, ya que la herramienta es culturalmente apropiada de forma inherente para comparar a los estudiantes en su entorno natural y a los otros estudiantes en dicho entorno. Cuando se usa la Evaluación Contextual, es importante aplicar un enfoque de trabajo en grupo, incluyendo a los maestros y funcionarios de la escuela que normalmente interactúan con el estudiante a lo largo del tiempo, y comprometer de manera activa a los padres de los estudiantes durante todo el proceso.

La Evaluación Contextual se ha usado con éxito en la zona rural de Kenia para identificar las fortalezas y necesidades de los estudiantes con discapacidad y para determinar discrepancias en las habilidades entre los estudiantes con discapacidad y sus compañeros sin discapacidad. Esta discrepancia da lugar al desarrollo de metas pedagógicas orientadas en apoyo de los estudiantes con discapacidad en las aulas de escuela primaria, en lugar de justificar su incorporación a las escuelas especiales segregadas. Esta aplicación en Kenia fue una alternativa a la construcción de un costoso centro de evaluación que colocaría a los estudiantes con discapacidad en escuelas especiales, alejados de sus familias y de los apoyos comunitarios locales (Elder, 2015). Consultar el Anexo E para obtener una plantilla modelo de una Evaluación Contextual que se puede traducir y utilizar en diferentes entornos y países.

que trabajar para establecer un sistema de evaluación efectiva de los estudiantes en el aula, todavía pueden recibir apoyo en las aulas de educación general ofreciéndoles enfoques pedagógicos que refuercen los principios del UDL. Idealmente, todos los estudiantes, incluidos aquellos a quienes se les ha confirmado una discapacidad, son evaluados una vez que se han puesto en marcha los procedimientos y las herramientas apropiadas para conocer más sobre sus fortalezas individuales, problemáticas y preferencias en relación con la forma en que reciben y expresan la información y qué los motiva a aprender.

En los países en donde no existen herramientas adaptadas o expertos técnicos, resulta problemático identificar en forma precisa a los niños con una discapacidad específica. El primer paso es verificar si un niño es ciego/tiene una discapacidad visual, es sordo/tiene una discapacidad auditiva o es sordociego. Los individuos con estas categorías de discapacidad requieren enfoques pedagógicos únicos para adquirir las habilidades de lectoescritura y a menudo necesitan dispositivos de asistencia, acceder a la lengua de señas o a la firma táctil. Por ejemplo, es importante saber si un

estudiante es ciego o si su vista es lo suficientemente buena como para acceder a la alfabetización utilizando el sistema braille. Otras discapacidades, tales como la discapacidad intelectual, las discapacidades del aprendizaje y los trastornos de la comunicación, pueden ser más difíciles de diferenciar y analizar.

3.2.3 Prácticas efectivas adicionales en el proceso de identificación

Además de un enfoque de identificación organizado por etapas, a continuación se detallan prácticas efectivas adicionales basadas en la evidencia que se pueden aplicar cuando se realizan los análisis, independientemente de la supuesta discapacidad:

Evaluar las fortalezas y los desafíos de los estudiantes. Otro elemento importante de la identificación en el aula es que el proceso de análisis subraya las fortalezas de los estudiantes y se basa en ellas para motivarlos a aprender, en lugar de enfocarse solo en los problemas o carencias relacionadas con su discapacidad. Demasiado a menudo los procesos de identificación solo resaltan las deficiencias académicas, y pierden la oportunidad de explorar cómo los estudiantes pueden recibir y expresar mejor la información, y cómo pueden ser motivados a aprender.

Adaptar las herramientas para reflejar la cultura y el contexto de un país. Cuando se usen herramientas, es importante no proceder simplemente a importar y traducir dichas herramientas. La práctica preferida es adaptar las herramientas, según sea necesario, a la cultura y al contexto

Adaptaciones culturales en la prueba de diagnóstico de desarrollo: Estudio de un caso de Camboya



Las herramientas de diagnóstico para el desarrollo infantil, tales como la Prueba de tamizaje del desarrollo de Denver (DDST, por sus siglas en inglés), se basan en hitos estándar de la primera infancia en los países occidentales. Sin embargo, estos hitos no son aplicables a la realidad en Camboya. Un estudio realizado por Ngoun et al. (2012) reveló que es inusual que los niños camboyanos jueguen con la comida, a diferencia de los niños occidentales que son activamente motivados a explorar la comida como parte de sus hábitos alimentarios. Si bien se espera que los niños occidentales dibujen, los niños camboyanos generalmente no dibujan hasta comenzar la escuela a la edad de 5 años. Otra diferencia cultural marcada es que se espera que los niños camboyanos más pequeños realicen tareas del hogar, tal como picar cebolla.

Mediante el trabajo conjunto entre personal médico internacional y camboyano, se adaptó la DDST para dar lugar a una herramienta de diagnóstico culturalmente relevante, la "Herramienta de Evaluación de Hitos del Desarrollo Infantil del Hospital de Angkor" (AHC DMAT, por sus siglas en inglés). Esto hace posible que los profesionales de Camboya lleven adelante una identificación y tratamiento temprano de los niños, especialmente de aquellos con discapacidad, en un contexto culturalmente apropiado. Ejemplos de adaptaciones culturales:

- Usar "*play chab chab*", un gesto infantil tradicional de Camboya, en lugar de "saludar con la manito"
- Jugar con semillas de loto
- Listar los alimentos comunes, como arroz y crema de avena
- Usar inglés y/o camboyano

de un país. El uso de herramientas de países de ingresos altos que no están adaptadas provoca cuestionamientos éticos, ya que la validez y confiabilidad de las herramientas se vuelve discutible. Esto puede derivar en la identificación errónea de los estudiantes bien mediante la sobreestimación o la subestimación del alcance de los servicios y apoyos que se correspondería con la discapacidad del estudiante (Oakland, 2009).

Fomentar el compromiso de las familias a lo largo de todo el proceso. Es crucial involucrar a las familias durante todas las etapas del proceso de identificación. Las familias tienen una mirada única sobre sus hijos y pueden brindar valiosa información sobre la forma en que los estudiantes reciben y expresan la información, y sus intereses personales que actúan como motivadores educacionales. En muchos países, es obligatorio por ley el consentimiento firmado de los padres a través de varias etapas del proceso de identificación. Por lo tanto, es importante cumplir con las leyes nacionales en vigencia relacionadas con el consentimiento de los padres. También se recomienda educar a las familias sobre sus derechos durante el proceso. Los beneficios adicionales basados en la evidencia resultantes de incluir a las familias en el proceso de análisis son:

- La participación de la familia contribuye a emparejar los apoyos escolares y pedagógicos y las necesidades de los estudiantes (Chen & Gregory, 2011).
- El compromiso de la familia puede mejorar las futuras asociaciones familia-profesionales con la escuela (McClain, Schmertzin & Schmertzin, 2012).

Llevar a cabo evaluaciones en clase durante un período de tiempo. Para brindarles a los maestros el mejor programa pedagógico, es necesario hacer una prueba de diagnóstico y evaluar a los estudiantes en el entorno del aula. La evaluación también debe tener lugar durante un período de tiempo para descartar los "días malos" a causa de factores externos (enfermedad, falta de sueño, etc.), tomando muestras durante diferentes instancias académicas (enseñanza de lectoescritura, aritmética y otras materias). En muchos LMICs, los líderes del área de educación están estableciendo centros de evaluación/identificación independientes para detectar a los estudiantes que experimentan algún tipo de discapacidad, debido principalmente a la falta de expertos en las escuelas. Sin embargo, en estas situaciones, los estudiantes con discapacidad con frecuencia no son identificados porque los diagnósticos y análisis solo tienen lugar en los centros de evaluación aislados, y viajar allí no les resulta accesible por el costo (Mukria & Korir, 2006). Además, estos centros no permiten la observación en el aula y puede que no estén en condiciones de proveer asesoramiento sobre cómo un estudiante puede recibir y expresar la información, y ser mejor motivado para aprender. Como resultado de ello, los informes generados en dichos centros son menos aplicables al aula, y no permiten brindarles a los maestros asesoramiento sobre las técnicas didácticas que podrían emplear. La Figura 13 delinea lo que debe y lo que no debe ser parte de un proceso de identificación.

Cuando se lleva a cabo el proceso de identificación en relación con la discapacidad, es importante que las técnicas utilizadas se adapten y ajusten a las normas del país. La identificación de un tipo particular de discapacidad no siempre es necesaria para brindar servicios y apoyos. Sin embargo, contar con una designación de un tipo particular de discapacidad puede resultar útil para algunas familias, maestros y especialistas. Antes de identificar a un estudiante con una discapacidad específica, es importante que el equipo a cargo del análisis haya encarado de manera minuciosa un proceso por etapas y tomado una decisión informada—que los beneficios de ser identificado con una discapacidad particular claramente sobrepasen las posibles desventajas negativas (Brown & Percy, 2017).

Figura 13. Lo que debe y lo que no debe ser parte del proceso de identificación

✓ **Las prácticas de identificación DEBEN**

Evaluar si a un estudiante se puede beneficiar a partir de apoyos pedagógicos adicionales o servicios de educación especial.

Identificar las fortalezas de un estudiante en materia de aprendizaje y las necesidades de adecuaciones para brindarle apoyo y para la adquisición de habilidades de lectoescritura.

Usar un enfoque organizado por etapas empleando múltiples herramientas para determinar que apoyos podrían ser beneficiosos.

Adaptar las herramientas culturalmente para asegurarse de que reflejen el contexto del país.

Lograr el compromiso de los padres y familias durante todo el proceso de identificación.

Evaluar a los estudiantes en el entorno del aula en diferentes momentos del día y a lo largo de un determinado período.

✗ **Las prácticas de identificación NO deben**

Colocar una etiqueta potencialmente perjudicial a un estudiante sin brindarle apoyos pedagógicos adicionales.

Solo enfocarse en las problemáticas, debilidades y deficiencias del estudiante.

Determinar la elegibilidad para los servicios de educación especial, usando preguntas de un censo o empleando una lista de verificación.

Importar herramientas traducidas sin considerar la cultura y el contexto.

Hacer participar a los padres al final de la evaluación e informar sobre los resultados sin obtener sus valiosos puntos de vista.

Llevar a cabo las evaluaciones en centros fuera del establecimiento escolar, que carezcan de la capacidad para evaluar a los estudiantes en el entorno del aula; proveer evaluaciones basadas en una breve "instantánea".



Reflexione sobre su contexto

¿Cómo se identifica a los niños que tienen una discapacidad dentro de su país?

¿Se siguen las mejores prácticas y se usa la identificación para proveer servicios adicionales?

¿En qué etapa está el país actualmente?

¿Qué pasos se podrían dar para generar un sistema efectivo de identificación dentro del aula?

3.3 Etapas del proceso de alfabetización

Lo más destacado

- ◆ Debido a las barreras actitudinales existentes, muchos estudiantes con discapacidad no tienen la misma exposición y el acceso en la primera infancia a las habilidades previas a la lectoescritura y, por lo tanto, pueden necesitar apoyo básico adicional.
- ◆ A muchos niños no les es posible emplear un enfoque lineal de la alfabetización y resulta beneficioso para ellos aplicar métodos de enseñanza flexibles y equilibrados.
- ◆ Las intervenciones tempranas y la participación en los programas de desarrollo en la primera infancia son particularmente beneficiosos para los niños con discapacidad. Se recomienda que se explore, desarrolle y fomente la intervención temprana tanto como sea posible en los LMICs.

La fluidez en la lectura y la escritura con comprensión requieren una enseñanza continua. Es un proceso por etapas por el cual los estudiantes, a partir de sus habilidades actuales, pueden avanzar hacia una alfabetización completa. Mucho antes de ser capaces de leer y escribir los estudiantes adquieren habilidades de lectoescritura en etapas tempranas que sienten las bases para su aprendizaje. Las habilidades del desarrollo necesarias para aprender a leer y escribir se inician en etapas tempranas de la vida, y a menudo surgen de la exposición a un entorno rico en material impreso, de la interacción con textos y libros, y de la conciencia fonológica básica (identificar y manipular en forma auditiva/espacial los fonemas de las palabras pronunciadas/escritas). Este paso del desarrollo de habilidades previas a la lectoescritura propiamente dicha con frecuencia se denomina "alfabetización emergente". Si bien los niños de los LMICs pueden tener menos oportunidades de acceder a los libros y tener contacto con el material impreso antes de asistir a la escuela, el acceso temprano a los libros y al material impreso de los estudiantes con discapacidad puede ser incluso mucho más limitado o inexistente. Los estudios demuestran que la cantidad de tiempo que las familias dedican a leer junto a un niño con discapacidad, especialmente aquellos con discapacidades severas, es considerablemente menor en comparación con el tiempo de lectura junto a los niños sin discapacidad (Marvin, 1994). Debido a las apreciaciones erróneas relacionadas con la capacidad para adquirir habilidades de lectoescritura, asociado a la falta de intervención temprana o de programas accesibles en la primera infancia, muchos estudiantes con discapacidad se matriculan en la escuela sin contar con las habilidades de alfabetización emergente que muchos de sus compañeros sin discapacidad ya han desarrollado. Otros estudiantes con discapacidad pueden tener comportamientos problemáticos u otras dificultades similares que interfieren con su aprendizaje. Por estas razones, los pasos tradicionales en el proceso de alfabetización pueden no aplicarse estrictamente a los estudiantes con discapacidad y, tal vez, sea necesario un enfoque más flexible de su alfabetización.

Resulta beneficioso para muchos estudiantes con discapacidad la conceptualización de pasos adicionales, o precursores, hacia la alfabetización antes de que la alfabetización emergente o la adquisición de habilidades de lectoescritura puedan tener lugar. Este enfoque rediseñado de la alfabetización se basa en los "Pasos hacia la Alfabetización" del Centro Nacional para la Sordoceguera (NCDB). Aunque fue diseñado inicialmente para estudiantes sordociegos, las técnicas se aplican a los estudiantes con o sin discapacidad. Este enfoque fue ampliado para incorporar los requisitos de alfabetización previa al manejo del sistema braille recomendados por Perkins School

for the Blind, así como los Hitos del Desarrollo Lingüístico en lengua de señas. Se puede consultar la Figura 14 para conocer las diferentes habilidades representadas en cada etapa para los niños con o sin discapacidad, así como las designaciones específicas de las habilidades para los estudiantes con discapacidades sensoriales.

El Centro Nacional para la Sordoceguera también ha desarrollado una lista de verificación tanto en inglés como en español que se puede adaptar a diferentes contextos para ayudar a los maestros a evaluar las habilidades de lectoescritura iniciales de un estudiante.¹³

13 Para obtener más información, visitar: http://literacy.nationaldb.org/files/7914/7672/3022/Literacy_Skills_Checklist_

Figura 14. Pasos de la alfabetización de los niños con o sin discapacidad

Sentar las bases

Bases iniciales/puntos de partida:

- Demuestra poco o ningún interés en las personas a su alrededor
- Usa el comportamiento como forma de comunicación
- Se muestra reticente a comprometerse con su entorno
- Se compenetra con un comportamiento autoestimulante durante gran parte del día
- Demuestra conductas que son difíciles de interpretar
- Tiene algunas experiencias con libros o cuentos

Habilidades adicionales para los niños que usan la lengua de señas:

- Mira en la dirección a la cual le señala la persona que le habla en lengua de señas
- Copia movimientos físicos que involucran el brazo, las manos, la cabeza y el rostro
- Gira la cabeza en respuesta a comportamientos que llaman su atención (por ej., una mano que saluda, se encienden o se apagan las luces)
- Rastrea y realiza un seguimiento de los movimientos en estado de alerta

Alfabetización emergente temprana

Habilidades importantes para todos los niños:

- Presta atención a un compañero de comunicación
- Participa en las actividades de participación por turnos
- Presta atención a los objetos y/o imágenes en una rutina o actividad familiar
- Está comenzando a usar objetos/símbolos/señas coherentes para comunicarse
- Está comenzando a comprender que las personas y los objetos tienen nombres/etiquetas/señas
- Muestra interés por los libros, cuentos u otro material relacionado con las actividades de lectoescritura
- Manipula, mordisquea o explora los libros (incluso de maneras no tradicionales)
- Tolerancia que se lo toque

Habilidades adicionales para los niños que usan la lengua de señas:

- Reconoce su propio nombre en lengua de señas
- Reconoce los nombres de los miembros de su familia en lengua de señas
- Responde a una orden simple en lengua de señas (por ej., ven aquí, hora de comer)
- Usa más de 50 señas

Alfabetización emergente

Habilidades importantes para todos los niños:

- Agarra, sostiene y/o da vuelta las páginas de un libro
- "Lee" para sí mismo o hace que lee
- Participa en la lectura de un cuento usando su método de comunicación preferido
- Muestra interés en las representaciones impresas, en braille o táctiles
- Señala y/o nombra (o expresa mediante lengua de señas) los objetos
- Comprende que el texto/imagen (o texto en braille) transmite significados

Habilidades adicionales para los niños que usan el sistema braille:

- Usa las dos manos en forma colaborativa
- Comprende y puede contar hasta seis (para entender el sistema braille, conformado por seis puntos en relieve)
- Coloca un solo dedo sobre las teclas del sistema braille
- Comprende los conceptos posicionales de arriba/abajo, izquierda/derecha, al frente/por detrás, subir/bajar, superior/inferior

Habilidades adicionales para los niños que usan la lengua de señas:

- Comienza a usar el alfabeto manual
- Usa la negación (por ej., no, ninguno, etc.)
- Mantiene la atención visual en las conversaciones en lengua de señas
- Formula y comprende preguntas que incluyen "dónde", "cómo" y "por qué"

Fuente: Adaptado de los "Pasos hacia la Alfabetización" del Centro Nacional para la Sordoceguera.

3.3.1 Técnicas para el aprendizaje por etapas

Para cada una de dichas etapas, los maestros pueden usar técnicas didácticas independientemente de la naturaleza de la discapacidad del estudiante. Estas habilidades, si bien han sido perfiladas para los estudiantes con discapacidad, se aplican a todos los estudiantes con o sin discapacidad. Por ejemplo, los estudiantes que han atravesado o siguen experimentando conflictos también pueden tener un acceso limitado a las habilidades previas a la lectoescritura y resultaría beneficioso para ellos aplicar estas diferentes técnicas. En muchos países, el trabajo previo en el área de lectoescritura con muchos estudiantes—con o sin discapacidad—se ha visto bastante limitado y recién ahora está comenzando a surgir. Esto implica la oportunidad de diseñar nuevas intervenciones en materia de alfabetización que sean inherentemente inclusivas e incorporar los principios del UDL desde el comienzo. Estas técnicas recomendadas se muestran en la Figura 14.

Para obtener más información sobre cómo proveer estas estrategias específicas, visitar el sitio web de NCDB: <http://literacy.nationaldb.org/>



Reflexione sobre su contexto

Los niños con discapacidad, ¿tienen igual acceso a las habilidades previas a la lectoescritura en comparación con los estudiantes sin discapacidad en su país? En caso negativo, ¿cómo se está abordando esta brecha?

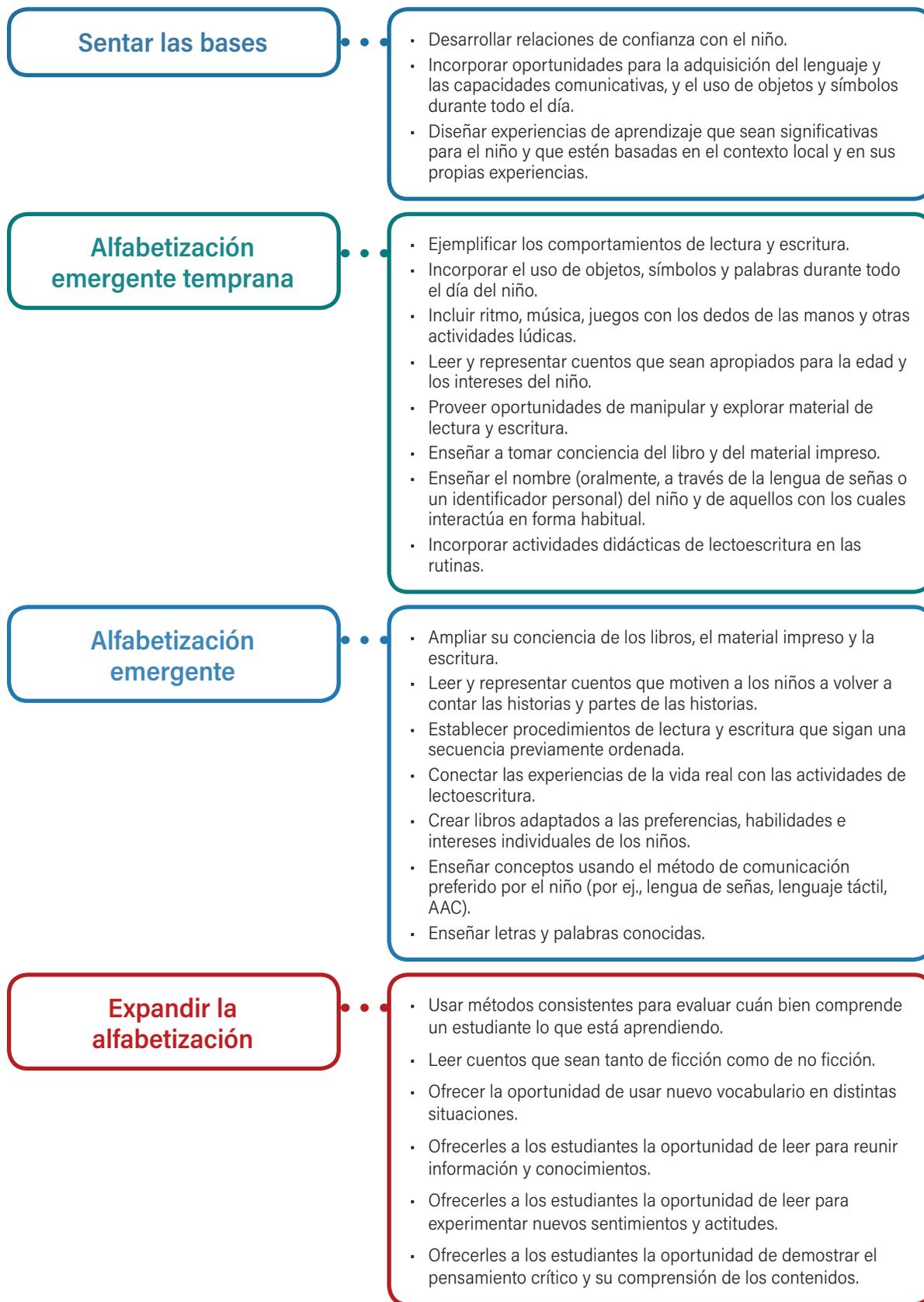
¿Cómo se podrían entender y usar mejor en el aula las etapas del proceso de alfabetización?

3.3.2 Reconocer y aceptar el desarrollo no lineal del proceso de alfabetización

Las técnicas didácticas para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura subrayadas anteriormente son solo ilustrativas y sirven de guía a los maestros para saber cómo generar fortalezas y asegurar el desarrollo del proceso de alfabetización. Los pasos de la alfabetización no tienen por objeto ser prescriptivos, según los cuales se exige que un niño adquiera ciertas habilidades antes de pasar a la siguiente etapa. Algunos niños pueden tener dificultades con ciertas etapas y con la velocidad durante otras, mientras que otros niños pueden retroceder y avanzar entre etapas según el tema que estén aprendiendo o las cosas que les sucedan en la vida.

Para muchos estudiantes con discapacidad, la alfabetización no constituye un proceso lineal tradicional. Por ejemplo, muchos estudiantes sordos pueden experimentar problemas para asociar sonidos fonéticos con letras, pero se vuelven lectores expertos al aprender y memorizar vocabulario visual, combinando imágenes con imágenes o palabras con imágenes. Forzar y aislar las habilidades según un enfoque estrictamente jerárquico no resulta efectivo; en cambio, los estudiantes requieren un enfoque más equilibrado de la alfabetización, que les permita descubrir sus habilidades básicas mientras a la vez los hace progresar hacia habilidades más avanzadas (Downing, 2005). Por ejemplo, con frecuencia a los estudiantes con discapacidad intelectual o necesidades de apoyo complejas no se les ofrecen todos los cuentos que pueden disfrutar leer. En cambio, los maestros se concentran en profundizar en la identificación de letras y palabras, y a los estudiantes rara vez se les permite avanzar hacia una educación más significativa que involucre la lectura de textos. Se ha demostrado que este tipo de

Figura 15. Técnicas y estrategias para los estudiantes con discapacidad para las diferentes etapas del proceso de alfabetización



Fuente: Adaptado de "NCDB Literacy for Children with Combined Vision and Hearing Loss".

práctica no resulta exitosa y, por lo tanto, no está recomendada (Erickson & Koppenhaver, 1995; Katims, 2000). Es importante utilizar los pasos del proceso de alfabetización como una guía para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, mientras también se garantiza un enfoque equilibrado y basado en el contexto, que suponga la capacidad de lectura de textos completos así como otras habilidades aisladas, tal como la decodificación. Esto no significa que no sea necesario un programa pedagógico estructurado de los niños con discapacidad, sino que más bien la enseñanza estructurada debe ser flexible y responder a las necesidades académicas y fortalezas de los estudiantes.

3.3.3 La importancia de una intervención temprana y la educación inclusiva en la primera infancia

Ofrecer apoyo para el desarrollo de habilidades de lectoescritura y habilidades previas a la lectoescritura en la primera infancia, para niños de entre 3 y 5 años de edad, brinda una base para el aprendizaje y se asocia al éxito escolar futuro (Juel, 2006). En el caso de los niños con discapacidad, la intervención en la primera infancia (ECI, por sus siglas en inglés) y el acceso a la educación inclusiva en los primeros años de vida son importantes para ayudarlos a ingresar a la escuela primaria con las bases más sólidas posibles para su alfabetización y aprendizaje. La intervención temprana consiste en la prestación de una gama de servicios, intervenciones o terapias que pueden ayudar a apoyar a los bebés o niños pequeños con discapacidad o retraso madurativo. Puede permitirles a los niños pequeños con discapacidad adquirir valiosas habilidades, ayudarlos a promover el desarrollo de la lectoescritura y reducir las barreras o problemas relacionados con ciertas discapacidades específicas o retrasos madurativos. El apoyo a temprana edad es importante ya que este es el período donde el cerebro en desarrollo tiene mayor capacidad de cambio (Centro de Desarrollo Infantil de la Universidad de Harvard, 2014). Tal como ha expresado la OMS



La importancia de una intervención temprana: Las investigaciones nos cuentan que...

- ◆ Un estudio realizado en los Estados Unidos determinó que los niños que reciben intervención temprana tienen más probabilidades de graduarse de la escuela secundaria, sostener un trabajo, vivir en forma independiente y evitar los embarazos juveniles, la delincuencia y los delitos violentos (Glascoe & Shapiro, 2004).
- ◆ El mismo estudio reveló que invertir en un niño con discapacidad durante la primera infancia generó un ahorro para la sociedad de aproximadamente \$30.000 a \$100.000 por niño con el paso del tiempo (Glascoe & Shapiro, 2004).
- ◆ Uno de cada tres niños que reciben servicios de intervención temprana en los Estados Unidos no requiere servicios de educación especial cuando comienza la escuela primaria, debido a los avances realizados durante la intervención temprana (Hebbeler et al., 2009).
- ◆ Los niños con algún tipo de discapacidad auditiva que reciben intervención temprana tienen menos probabilidades de experimentar dificultades con sus competencias auditivas y expresivas (Anderson, 2011).
- ◆ También resulta beneficioso para los niños sin discapacidad en entornos inclusivos de alta calidad en la primera infancia el contacto con especialistas en desarrollo capaces de identificar y tratar retrasos madurativos que, de otra manera, podrían no ser identificados (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2015).

y UNICEF (2012): “Si a los niños con retraso madurativo o discapacidad y sus familias no se les ofrece intervención temprana, apoyo y protección adecuada y oportuna, sus dificultades pueden volverse más severas—a menudo, generar consecuencias de por vida, mayor pobreza y una profunda exclusión”. (pág. 5)

La ECI tiene lugar en muchos entornos, incluyendo el hogar, a través del apoyo de trabajadores de la salud comunitarios, en clínicas médicas y dentro de los programas de desarrollo de la primera infancia (ECD). Sin embargo, las intervenciones que han involucrado a las familias en el aprendizaje

Educación inclusiva en la primera infancia y compromiso: Estudio de un caso de Malawi



La investigación participativa les permite a Sightsavers en Malawi apoyar el desarrollo en la primera infancia y la educación de los niños ciegos/ con discapacidad visual. Para fomentar la “participación” de las familias y la comunidad, los investigadores del Centro para la Enseñanza e Investigación del Impedimento Visual (VICTAR) los involucraron en el desarrollo de juguetes realizados a partir de los recursos locales disponibles y les brindaron a los trabajadores comunitarios la capacitación inicial para el desarrollo de habilidades. (Lynch, 2015). Los juguetes realizados a partir de los recursos locales eran:

- Una botella de plástico llena de semillas que se transformó en un sonajero
- Un balón realizado con bolsas de plástico y sogas, que se transformó en una pelota de fútbol
- Trozos de tela cosidos todos juntos, que se transformaron en una muñeca

Como resultado del compromiso de la familia y de la comunidad, Lynch (2015) explica: “Descubrimos que al combinar la herramienta con las visitas surgieron actitudes más positivas hacia sus niños con discapacidad, mejoraron las relaciones entre los cuidadores y los niños, y hubo mayor capacidad de respuesta de parte de los niños” (pág. 1). Brindarles a los niños ciegos/con discapacidad visual más acceso al juego generó una mayor comunicación y compromiso de la familia.

En Malawi, los programas de desarrollo de la primera infancia pueden contar con una dotación de personal insuficiente y recursos limitados. Los especialistas calificados tienen muchos casos que resolver y son incapaces de dedicar la atención necesaria a los niños en edad preescolar en el hogar. Los trabajadores comunitarios a menudo no tienen la misma capacitación y experiencia, aunque sí cuentan con el potencial para hacer un aporte significativo. Este proyecto ayuda a cubrir la brecha promoviendo la colaboración multisectorial para garantizar que los programas para la primera infancia sean accesibles para los niños con discapacidad. Los resultados de este proyecto son:

- Desarrollo de un paquete completo de material de capacitación culturalmente apropiado en la lengua nacional de Chichewa,
- Producción de una variedad de juguetes de bajo costo para incentivar y hacer participar a los niños ciegos/con discapacidad visual en la comunicación y el juego, y
- Motivación de una mayor conciencia social sobre los niños ciegos/con discapacidad visual.

de técnicas para la incorporación de la enseñanza en las rutinas cotidianas han generado los mejores resultados pedagógicos para los niños (Dunst, 2011; Mahoney & MacDonald, 2007). Los programas de ECI que involucran a las familias también brindan la oportunidad de educarlas acerca de los derechos de sus hijos a recibir formación y ayudan a generar conciencia sobre la discapacidad, de forma tal que los padres puedan tomar decisiones informadas sobre los problemas que podrían afectar el futuro educativo de sus hijos. Por ejemplo, la ECI puede ser una excelente oportunidad para informar a los padres de los niños sordos sobre la necesidad de enseñar la lengua de señas local y otras técnicas de comunicación visual para mejorar la interacción con sus hijos y respaldar el aprendizaje futuro (Trussel & Easterbrooks, 2014).

Al reconocer el impacto del desarrollo de la primera infancia sobre el aprendizaje posterior, muchos países están apoyando cada vez más los programas de ECD. Países tales como Lesoto y Vietnam incluyen el acceso al desarrollo de la primera infancia como parte de sus leyes de educación (Le, 2013; World Vision UK, 2007). Los niños con discapacidad con frecuencia son los que más necesitan ser beneficiarios y participar de los servicios para la primera infancia y todavía siguen siendo excluidos de la matriculación y participación por causa de su discapacidad (OMS & UNICEF, 2012). Resulta beneficioso para todos los niños, independientemente de la naturaleza o alcance de su discapacidad, el acceso a la programación de ECD. Para que los programas de ECD sean inclusivos, es vital que sean físicamente accesibles, cuenten con maestros calificados, provean formación flexible, respalden la ECI en la máxima medida posible y ofrezcan apoyo adicional o adecuaciones, según sea necesario.



Reflexione sobre su contexto

¿Tienen los niños con discapacidad acceso al ECD?

¿Existen servicios disponibles para proveer la ECI?

¿Qué pasos se podrían dar para que la educación preescolar sea más inclusiva de los niños con discapacidad?

3.4 Intervenciones adicionales y apoyos específicos según la discapacidad

Lo más destacado

- ◆ Algunos estudiantes con discapacidad adquieren habilidades de lectoescritura de la misma forma que sus compañeros sin discapacidad, pero necesitan adecuaciones para recibir y expresar de mejor manera los conocimientos.
- ◆ Otros estudiantes con discapacidad pueden alfabetizarse en forma diferente, a partir de su discapacidad y necesitan una educación especialmente diseñada.

Además de comprender que muchos estudiantes con discapacidad necesitan apoyo adicional antes de acceder a la alfabetización emergente o adquirir habilidades de lectoescritura, es importante reconocer que dichos estudiantes pueden alfabetizarse de manera diferente a los demás estudiantes. Los principios del UDL resaltan que todos los niños tienen diferencias y preferencias en relación con la forma en que reciben y expresan la información y respecto de su motivación para aprender. Estos principios también se aplican a los estudiantes con discapacidad, y las preferencias de aprendizaje, sus fortalezas y los apoyos a menudo se ajustan a la discapacidad del estudiante. Usando el marco del UDL, esta sección ofrece técnicas prácticas que se aplican al proceso pedagógico de los estudiantes, independientemente de su nacionalidad, género, condiciones socioeconómicas o lengua madre. Las categorías de discapacidades (listadas alfabéticamente) que se destacan en esta sección incluyen:

- Estudiantes ciegos/con discapacidad visual
- Estudiantes con trastornos de la comunicación
- Estudiantes sordos/con discapacidad auditiva
- Estudiantes con discapacidad intelectual y estudiantes con necesidades de apoyo complejas
- Estudiantes con discapacidades del aprendizaje, emocionales o de atención
- Estudiantes con múltiples discapacidades/sordociegos



Un análisis detallado de la inclusión: Apoyo de los niños con discapacidades físicas y motoras

Muchos estudiantes tienen discapacidades físicas y motoras. Se calcula que 20 millones de personas alrededor del mundo usan sillas de ruedas para movilizarse, con más alta incidencia en los países que experimentan conflictos o desastres naturales (OMS, 2011). Sin embargo, solo un pequeño porcentaje de niños y adultos tienen acceso a sillas de ruedas y otros dispositivos de apoyo para la movilidad (USAID, sin fecha). Una infraestructura escolar inaccesible, sistemas inaccesibles de agua y saneamiento para la salud (WASH) y la falta de transporte accesible son barreras que afectan su capacidad de acceso a la educación. Los estudiantes con discapacidades físicas adquieren habilidades de lectoescritura de la misma manera que sus compañeros sin discapacidad. No obstante, muchos estudiantes requieren material de lectura y escritura adaptado para aprender y demostrar lo aprendido. Asegurar un entorno accesible es uno de los componentes más importantes para promover la alfabetización de los estudiantes con discapacidades físicas.

Aunque existen categorías adicionales de discapacidades que no se incluyen en la enumeración precedente, esta sección trata sobre la mayoría de las discapacidades que requieren técnicas didácticas específicas o apoyos para adquirir habilidades de lectoescritura.

3.4.1 Apoyos para estudiantes ciegos/con discapacidad visual

La Unión Mundial de Ciegos calcula que existen 253 millones de personas ciegas/con discapacidad visual alrededor del mundo, lo que incluye 36 millones de personas ciegas y 217 millones de personas que se consideran con discapacidad visual. De estos individuos, el 89 por ciento vive en los LMICs (Unión Mundial de Ciegos, 2017). Conocer la cantidad exacta de personas ciegas/con discapacidad visual puede ser difícil, ya que no existe una definición unánimemente aceptada de lo que es la ceguera o discapacidad visual. Sin embargo, los individuos ciegos a menudo se mencionan como alguien cuya agudeza visual no es superior a 20/200, incluso con anteojos o apoyo para la corrección visual. En cuanto a la discapacidad visual, esta se menciona usualmente como alguien con visión funcional pero que tiene problemas para ver los objetos bien de cerca o de lejos, incluso con anteojos o apoyo para la corrección visual (Jernigan, 2005). Estas definiciones varían significativamente según el país. Aunque la ceguera se identifica por lo general en los niños a muy temprana edad en todos los países, en muchos LMICs resulta problemático reconocer la discapacidad visual debido a la falta de chequeos visuales integrales.

Técnicas didácticas para la alfabetización

Empleando los principios del UDL, esta sección incluye técnicas didácticas basadas en las investigaciones que promueven la alfabetización de los estudiantes ciegos/con discapacidad visual. Esta lista no es exhaustiva, sino que subraya algunos de los componentes clave necesarios para apoyar y promover la adquisición de habilidades de lectoescritura.

Múltiples medios de representación (cómo los estudiantes aprenden mejor)

- **Evaluaciones de medios de aprendizaje (LMA).** Una evaluación de medios de aprendizaje capta una imagen holística de las necesidades pedagógicas de los estudiantes ciegos/con discapacidad visual, e identifica las adecuaciones necesarias en el hogar, en la escuela y en la comunidad (Zebehazy & Lawson, 2017). Esto ayuda a analizar si será beneficioso para un estudiante un proceso de alfabetización utilizando el sistema braille, con material impreso o con ambos. También sirve para identificar otros tipos de apoyo que pueden ser necesarios para que los estudiantes sean incluidos en forma exitosa en el entorno escolar (por ejemplo, qué tipos de adaptaciones o tecnología de asistencia pueden necesitar para alcanzar su máximo potencial académico). Idealmente, los maestros llevan a cabo una LMA para los estudiantes ciegos a la edad de tres años, para ayudar a informar sobre futuras estrategias de aprendizaje.
- **Aprender fonética usando braille.** Los estudiantes ciegos pueden adquirir habilidades de lectoescritura a través de la decodificación del sistema braille, que simboliza diferentes letras. Cada país tiene su propio código braille, que se corresponde con el alfabeto del país. Los estudiantes utilizan sus dedos para reconocer las letras en braille y luego aplican un sonido fonético de manera similar a la forma en que los lectores videntes decodifican. Se usa un enfoque fonético en lugar de reconocer el vocabulario visual, dado que las letras en braille se descifran individualmente en lugar de hacerlo por palabras completas. Se necesita el braille para comprender la ortografía y la gramática y cómo es el formato de un texto (encabezados, títulos y subtítulos). Estas habilidades no se pueden adquirir solo recibiendo información auditiva (Fundación Americana para Ciegos, 2018). Resulta beneficioso para algunos estudiantes con discapacidad visual aprender utilizando material tradicional impreso en letras de mayor tamaño.

Braille contraído y no contraído

Muchos países usan tanto el sistema braille no contraído, donde cada código braille representa una única letra, como la versión contraída, donde el código braille representa sonidos tales como “sh” o “ow”. La mayoría de los expertos en alfabetización recomiendan aprender la versión no contraída del braille primero, para luego pasar a la versión contraída, a fin de garantizar una mejor comprensión de la ortografía.

La necesidad del braille en contraste con el material impreso en letras de gran tamaño se basa en cada estudiante individual, su rango de visión y sus preferencias para el aprendizaje. Por ejemplo, algunos estudiantes con discapacidad visual, en particular aquellos que tienen enfermedades degenerativas de la vista, se pueden beneficiar si aprenden lectoescritura utilizando medios duales, lo que implica la combinación del sistema braille y la lectura de material impreso.

Múltiples medios de acción y expresión (cómo los estudiantes comunican lo que aprenden)

- **Escribir en braille.** Además de aprender a leer braille, los estudiantes ciegos/con discapacidad visual también necesitan aprender a escribir en braille. Aunque existen diferentes opciones de dispositivos de asistencia (consultar la sección 2.3.5), en la mayoría de los LMICs los estudiantes ciegos aprenden a leer y escribir en braille usando una pizarra y un punzón como una solución económica (aproximadamente de \$5 a \$10 dólares estadounidenses por dispositivo). El problema con la pizarra y el punzón es que exige que los estudiantes escriban de derecha a izquierda (o en la dirección opuesta a la cual la lengua típicamente se lee), requiere la escritura de las imágenes de las letras en forma invertida y adquirir las habilidades de lectoescritura implica una dificultad significativamente mayor (Kalra, Lauwers & Dias, 2007). Aprender lectoescritura con una ortografía que va hacia atrás es muy complicado. Un estudio realizado por D'Andrea (2012) en los Estados Unidos reveló que los estudiantes que aprendían a escribir usando la pizarra y el punzón abandonaban rápidamente el dispositivo cuando otros dispositivos pasaban a estar disponibles. La mayoría de los estudiantes han declarado que la pizarra y el punzón eran demasiado difíciles de usar para las tareas de alfabetización funcionales y no tenían pensado usarlos en el futuro. El estudio demostró que los estudiantes preferían la máquina de escribir en braille Perkins u otros modelos que actúan más como una máquina de escribir en braille. La mejor práctica es que cada estudiante ciego tenga acceso a su propia máquina de escribir en braille u otras tecnologías de asistencia comparables para poder escribir en braille en la escuela e, idealmente, un dispositivo de asistencia adicional que puedan usar en el hogar para reforzar el aprendizaje adquirido en la escuela.
- **Adecuaciones en el aula.** Los estudiantes ciegos pueden efectivamente adquirir y demostrar sus habilidades de lectoescritura. Sin embargo, para demostrar sus conocimientos son necesarias ciertas adecuaciones en el aula. Además de aprender braille y usar los dispositivos de asistencia, los estudiantes ciegos/con discapacidad visual a menudo requieren tiempo adicional para completar sus tareas. Son lectores más lentos en comparación con los estudiantes videntes. Un estudio reveló que los lectores de material impreso tradicional en los primeros años de escuela son 1,5 a 2 veces más veloces, y las diferencias aumentan a medida que los años pasan (Wall Emerson, Holbrook y D'Andrea, 2009). Por lo tanto, los estudiantes ciegos necesitan tiempo adicional para completar sus tareas de lectoescritura. A su vez, si el maestro de educación general no es capaz de leer o escribir en braille, entonces una opción sería organizar algunas pruebas orales para que los estudiantes demuestren si han comprendido el nuevo contenido aprendido.



Una estudiante ciega que está aprendiendo a leer usando braille. Créditos de la foto:

Múltiples medios para fomentar el compromiso (qué motiva a los estudiantes a aprender)

- **Refuerzos táctiles y material manipulativo.** Los estudiantes ciegos tienden a aprender usando el tacto y el sentido de la audición. Usar material manipulativo y escuchar contenido leído (por un maestro, un compañero o los audiolibros) puede ayudarlos a reforzar sus habilidades de lectoescritura. Las investigaciones han revelado que el uso de imágenes táctiles o material manipulativo es una forma efectiva de enseñar aritmética y conceptos científicos más abstractos (Zebehazy & Lawson, 2017). Sin embargo, no todos los objetos o conceptos se pueden enseñar mediante el tacto. Por ejemplo, algunos objetos son muy grandes (como las montañas) o pequeños (como los insectos o moléculas) o peligrosos (tal como el fuego o el agua hirviendo) (Lowenfeld, 1973). Por lo tanto, es importante convocar la mayor cantidad de sentidos posibles, tales como el oído, el gusto y el olfato. Además, como para todos los estudiantes, resulta beneficioso para los estudiantes ciegos/con discapacidad visual si alguien les lee un texto para reforzar su alfabetización. Las actividades interactivas en el aula que se basan en la realidad de los contextos locales (por ejemplo, permitirles a los estudiantes imaginar que van al mercado local para aprender los nombres de los alimentos de su región) también es una forma efectiva de reforzar las habilidades de lectoescritura.
- **Refuerzo auditivo.** Las sólidas habilidades auditivas pueden ser una herramienta valiosa para los estudiantes ciegos/con discapacidad visual. Muchos estudiantes ciegos/con discapacidad visual aprenden escuchando y necesitan que se refuercen los nuevos contenidos aprendidos a través de medios auditivos tanto como en forma escrita. Las habilidades auditivas incluyen la comprensión oral (entender lo que se escucha), discriminación auditiva (saber qué es un sonido) y localización auditiva (ser capaz de decir de dónde viene un sonido). La comprensión oral puede reforzar las habilidades de lectoescritura. Sin embargo, volver a repetir lo que un estudiante ha escuchado no es lo mismo que la comprensión oral. Es importante formular preguntas de sondeo para asegurarse de que los estudiantes comprendan lo que se está diciendo en clase (Paths to Literacy, 2018).



Reflexione sobre su contexto

¿Todos los niños ciegos/con discapacidad visual tienen acceso a la alfabetización con el sistema braille?

¿Se usan LMAs para determinar la mejor forma de enseñanza para los estudiantes?

¿Se usan los métodos mencionados anteriormente para promover la alfabetización?

Capacitación sobre las evaluaciones de los medios de aprendizaje: Estudio de un caso de Malawi

Como parte de la iniciativa de USAID denominada Actividad o Evaluación de Lectura en Educación Inicial (EGRA, por sus siglas en inglés) en Malawi, implementada por RTI International, Perkins International brindó apoyo técnico al Ministerio de Evaluación de Malawi para desarrollar la capacidad en los maestros para saber cómo llevar a cabo un Análisis de la visión funcional y Evaluaciones de los medios de aprendizaje. Esto se realizó a través de la capacitación de un grupo de maestros para estudiantes ciegos/con discapacidad visual, quienes trabajaban en los centros de recursos para personas ciegas. La meta era garantizar que los maestros tuvieran las competencias necesarias para evaluar y analizar las fortalezas y problemáticas de los estudiantes relacionadas con la vista a fin de determinar los medios apropiados de aprendizaje y alfabetización (por ej., braille, impresión en letra más grande, etc.). Como resultado de ello, los maestros ahora son capaces de usar una forma sistemática de recopilación de la información acerca de las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, las adecuaciones necesarias dentro del entorno y los materiales.



3.4.2 Apoyos para estudiantes con trastornos de la comunicación

Técnicas didácticas provistas por el Dr. David McNaughton, del Estado de Penn.

La comunicación incluye comprender y expresar información, conocimientos, ideas y sentimientos. Sin embargo, muchos estudiantes tienen problemas para recibir y comprender el lenguaje y la información (incluso sin manifestar problemas auditivos). Esto se conoce como "trastorno del lenguaje receptivo". Otros estudiantes con "trastornos del lenguaje expresivo" tienen dificultades para expresar el lenguaje y las ideas. Mientras que otros estudiantes con trastornos del habla pueden tener pocos o ningún problema para comprender el lenguaje y expresar sus pensamientos, pero cuando hablan, pueden tener dificultades con producir o articular sonidos. Combinadas, estas problemáticas representan trastornos de la comunicación que existen en todas las lenguas y en cada cultura. Debido a la falta de terapeutas del habla y prácticas de identificación precisas en la mayoría de los LMICs, es difícil confirmar las estimaciones globales de personas con trastornos de la comunicación. En los Estados Unidos, sin embargo, aproximadamente el 20 por ciento de los niños y jóvenes de entre 3 y 21 años sufren de trastornos de la comunicación (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2016). Además,

aproximadamente el 1,3 por ciento de la población sufre de discapacidades del habla que requieren algún método de AAC para comunicarse (Beukelman & Mirenda, 2013).

La comunicación para muchos niños puede mejorar significativamente con el paso del tiempo, mientras otros tienen problemas persistentes de por vida que les exigen usar dispositivos de AAC o la lengua de señas para comunicarse. Se dice que los niños con problemas de comunicación persistentes de largo plazo tienen “necesidades de comunicación complejas”. Existen 99 millones de personas alrededor del mundo con necesidades de comunicación complejas. Muchas de esas personas no reciben servicios educativos o de comunicación apropiados, y no tienen la oportunidad de aprender a leer y escribir. Las investigaciones ofrecen sólidas evidencias de que la alfabetización se pueden adaptar para respaldar en forma exitosa los resultados de los niños y adultos con necesidades de comunicación complejas (Benedek-Wood, Light & McNaughton, 2016; Caron et al., 2018).

Técnicas didácticas para la alfabetización

Usando los principios del UDL, a continuación se resaltan las técnicas didácticas basadas en las investigaciones para promover la alfabetización de los estudiantes con trastornos de la comunicación. Esta lista no es exhaustiva, sino que subraya algunos de los componentes clave necesarios para apoyar y promover la adquisición de habilidades de lectoescritura.

Múltiples medios de representación (cómo los estudiantes aprenden mejor)

- **Reconocimiento de vocabulario visual, decodificación y comprensión lectora.** Los estudiantes con necesidades de comunicación complejas necesitan beneficiarse mediante una enseñanza de la lectoescritura equilibrada, que combine estrategias de reconocimiento de vocabulario visual, decodificación y comprensión lectora. Primero se debe ejemplificar la información, luego se debe brindar apoyo mediante la práctica guiada y por último mediante la práctica independiente. Más tarde, los maestros supervisan los procesos de los estudiantes y les brindan los comentarios adecuados. También es importante ofrecerles a los estudiantes múltiples formas de expresar lo que han aprendido (dependiendo de sus preferencias de comunicación), lo que incluye la expresión oral, usar la lengua de señas o seleccionar una imagen o símbolo empleando la AAC.

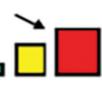
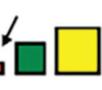
Múltiples medios de acción y expresión (cómo los estudiantes comunican lo que aprenden)

- **Comunicación aumentativa y alternativa.** Es esencial que a los estudiantes se les permita usar diferentes formas de expresión, dependiendo de sus capacidades y preferencias. A muchos estudiantes con necesidades de comunicación complejas, la AAC les permite expresar simbólicamente lo aprendido si no son capaces de responder en forma oral o no cuentan con las habilidades de planificación motora necesarias para comunicarse mediante la lengua de señas. La AAC están disponibles tanto en formatos de alta tecnología (apps cargadas en una tablet que permiten una disponibilidad de símbolos para la comunicación más amplia y exhaustiva), así como en formatos básicos, tales como material impreso con imágenes denominado Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECs, por sus siglas en inglés). Por ejemplo, un estudiante puede demostrar lo aprendido apoyándose en la AAC básica, participando en el debate de *Ricitos de oro y los tres Ositos* y señalando las imágenes y los símbolos en un tablero de comunicación. La Figura 16 muestra un ejemplo de una pizarra con ilustraciones para *Ricitos de oro y los tres Ositos*. Cuando el niño aprende a leer, las imágenes y los símbolos se pueden reemplazar con texto (es decir, palabras impresas). Esto ayuda a demostrar la habilidad para reconocer palabras escritas así como demostrar la comprensión lectora.

Múltiples medios para fomentar el compromiso (qué motiva a los estudiantes a aprender)

- **Lectura compartida.** La lectura compartida les brinda a los estudiantes la oportunidad de aplicar la decodificación y su capacidad para reconocer el vocabulario visual mientras leen libros reales. Cuando se lee un libro, el maestro realiza una pausa en una palabra simple y les permite a los estudiantes decirlo, expresarla usando la lengua de señas o seleccionar una imagen o símbolo de un tablero de comunicación o dispositivo de AAC. Al comienzo, se recomienda apuntar solo a una palabra por oración, avanzando hacia el objetivo de 2-3 palabras por oración y a palabras más complejas. Se puede usar diferente material de lectura, incluidas las revistas y los libros de distintos géneros. Toda vez que sea factible, seleccionar los libros basándose en los intereses de los estudiantes (Light & McNaughton, 2012).

Figura 16. Ejemplo de la pizarra con ilustraciones para *Ricitos de oro y los tres Ositos*

Ricitos de oro 	ir 	uno 1	feliz 	calor 	bosque 
Papá oso 	comer 	dos, 2	triste 	frío 	casa 
Mamá osa 	sentarse 	tres 3	enojado 	perfecto 	crema de avena 
Oso bebé 	romper 		temeroso 	grande 	silla 
	dormir 	dentro de 		pequeño 	cama 
¿Quién? 	llorar 	encima de 		duro 	
¿Qué? 	correr 	fuera de 		suave 	¡Oh, no! 



Reflexione sobre su contexto

Los niños con necesidades de comunicación complejas, ¿tienen la oportunidad de alfabetizarse?

¿Tienen acceso a AAC (básica o de alta tecnología) para expresar sus conocimientos?

¿Se usan los métodos mencionados anteriormente para promover la alfabetización?

3.4.3 Apoyo para estudiantes sordos/con discapacidad auditiva

Técnicas didácticas provistas por la Dra. Jean Andrews, de Lamar University.

Aproximadamente 70 millones de personas alrededor del mundo son sordas (Federación Mundial de Sordos, 2018). Otros 466 millones de personas, o un 5 por ciento de la población mundial, sufre de pérdida auditiva significativa, 34 millones de los cuales son niños (Organización Mundial de la Salud, 2018). Similar a lo que sucede con la ceguera, no existe una definición universal de sordera o discapacidad auditiva. Sin embargo, una persona sorda típicamente tiene una pérdida auditiva de 70 a 90 decibeles o más, y alguien con una discapacidad auditiva tiene un campo auditivo entre 20 y 70 decibeles (Turnbull et al., 2016). Resulta beneficioso para las personas sordas/con discapacidad auditiva aprender la lengua de señas local a la edad más temprana posible. Los niños sordos que no tienen acceso a la lengua de señas a temprana edad pueden estar en riesgo de sufrir una privación del lenguaje, lo que afecta su capacidad para aprender la lengua en el futuro y puede causar el deterioro de sus actividades cognitivas, tal como la percepción visual y el uso de expresiones faciales (Emmorey, 2002; Humphries et al., 2016). Aunque varios estudios han demostrado que la inteligencia se distribuye en forma normal entre la población sorda en comparación con la población oyente, adquirir habilidades de lectoescritura puede ser muy difícil para muchos estudiantes sordos (Vernon & Andrews, 1990; Lomas, Andrews & Shaw, 2017).

Es esencial que los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva aprendan la lengua de señas local, así como a leer y escribir textos en lenguaje escrito. Aprender ambas lenguas se denomina "bilingüismo". Muchas personas pueden suponer erróneamente que la lengua de señas es apenas una representación visual del lenguaje escrito. Sin embargo, las estructuras lingüísticas de la lengua de señas y del lenguaje escrito tienden a ser fundamentalmente diferentes, por lo cual se consideran dos lenguas distintas. Transferir el significado de una lengua a la otra sin una enseñanza explícita puede ser difícil para los estudiantes (Lomas, Andrews & Shaw, 2017). No obstante, la lengua de señas se puede usar para apoyar el desarrollo temprano de la lectura en los estudiantes basándose en los textos escritos localmente, así como el desarrollo posterior de la lectura en los grados superiores (Andrew et al., 2016).

Técnicas didácticas para la alfabetización

Usando los principios del UDL, a continuación se resaltan las técnicas didácticas basadas en las investigaciones para promover la alfabetización de los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva. Esta lista no es exhaustiva, sino que subraya algunos de los componentes clave necesarios para apoyar y promover la adquisición de habilidades de lectoescritura.

Múltiples medios de representación (cómo los estudiantes aprenden mejor)

- **Enseñanza de las habilidades de decodificación usando signos, el alfabeto manual y la escritura.** La decodificación tradicional, donde cada sonido se asocia a una letra, puede ser sumamente problemático para muchos estudiantes sordos (Lomas, Andrews & Shaw, 2017). En cambio, muchos estudiantes sortean el sistema fonológico y aprenden a leer utilizando la vista (Andrews et al., 2016). Se puede lograr una mejora de la lectoescritura a través de la combinación de la lengua de señas, la escritura y el alfabeto manual. El alfabeto manual se considera parte de la lengua de señas y se puede usar como se usa la ortografía para el lenguaje escrito; cada letra del lenguaje escrito está representada por una forma manual diferente en la lengua de señas. Las investigaciones han revelado que los lectores sordos que dominan el alfabeto manual demuestran mayor fluidez en la lectura debido a capacidades cognitivas subyacentes compartidas que involucran la precisión en la decodificación de palabras y el reconocimiento de palabras (Padden & Hanson, 2000; Stone et al., 2015).
- **Lectura de libros compartida (comprensión).** Algunos estudiantes sordos/con discapacidad auditiva aprenden a leer y escribir a partir de su sentido más desarrollado: la vista. Resulta beneficioso para los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva aprender lectoescritura mediante una estrategia de seis pasos respecto de la cual se realizó una prueba piloto con jóvenes estudiantes sordos/con discapacidad auditiva (Andrews et al., 2017; Wosley et al., en prensa). Este proceso de seis etapas incluye:
 1. El maestro lee un libro de cuentos en lengua de señas a todos los niños.
 2. Los estudiantes individualmente leen/relatan mediante lengua de señas el libro de cuentos con apoyo de las imágenes, sus compañeros y el maestro.
 3. El maestro cierra el libro de cuentos y ejemplifica cómo volver a contar el cuento; luego cada estudiante vuelve a contar el cuento en forma individual con el apoyo del maestro y sus compañeros.
 4. Los estudiantes eligen ciertas palabras impresas del libro de cuentos y practican la lengua de señas, el alfabeto manual y la escritura de palabras con sus compañeros.
 5. Los estudiantes eligen una imagen favorita del libro de cuentos para dibujarla, luego la etiquetan por escrito.
 6. Los estudiantes le muestran sus dibujos y "lo escrito" al maestro, explicando en lengua de señas el significado del dibujo y de "lo escrito". El maestro anota las señas utilizadas por el niño para su posterior análisis. Maestros y estudiantes repiten este procedimiento varias veces por semana.

Múltiples medios de acción y expresión (cómo los estudiantes comunican lo que aprenden)

- **Pensar en voz alta y volver a contar.** Los niños sostienen un objeto (tal como el envoltorio de un caramelo, la etiqueta de un alimento, un objeto, juguete o libro de cuentos favorito) y piensan en voz alta relatándole al maestro lo que el material impreso significa para ellos (usando expresión oral, el vocabulario visual o dibujos). El maestro transcribe lo que pensaron en voz alta a un lenguaje simple y se lo entrega al niño para que lo lea a sus compañeros y padres. Luego de leer un libro o participar de una experiencia (ir de viaje al campo, visitar un parque, cocinar en clase), los niños le vuelven a contar la experiencia al maestro usando sus propias palabras para expresarse, la lengua de señas, gestos o dibujos. El maestro transcribe lo que le contaron en lenguaje simple para que el niño lo lea a sus compañeros y padres. Los niños practican la decodificación de las palabras del vocabulario mediante alfabeto manual y escritura.

Múltiples medios para fomentar el compromiso (qué motiva a los estudiantes a aprender)

- **Narración compartida de cuentos en lengua de señas, lectura de cuentos y volver a contar cuentos.** Los maestros pueden contactar y hacer participar a los miembros de la comunidad de adultos sordos para que ayuden a educar a los niños pequeños sordos. Invite a los adultos sordos para que vengan al aula y les cuenten cuentos sobre su cultura a los niños usando la lengua de señas. Los adultos sordos pueden traducir la lengua de señas poco desarrollada, los gestos y las vocalizaciones de los niños pequeños sordos a una lengua de señas de más alto desarrollo. Los maestros pueden escribir una traducción del cuento en el lenguaje escrito de la comunidad para que los niños la lean luego de visualizar el cuento contado en lengua de señas.



Reflexione sobre su contexto

Los niños sordos/con discapacidad auditiva, ¿son educados por alguien que domina la lengua de señas?

¿A los niños se les enseña la lengua de señas junto con textos escritos en el idioma local?

¿Se usan los métodos mencionados anteriormente para promover la alfabetización?

3.4.4 Apoyos para estudiantes con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo complejas

Técnicas didácticas provistas por la Dra. Susan Copeland, de la Universidad de Nuevo México.

A menudo existe poca comprensión de las capacidades de los niños con discapacidad y las problemáticas que enfrentan. Esto es particularmente cierto en muchos LMICs donde a los niños con discapacidad intelectual y los estudiantes con necesidades de apoyo complejas se les niega el acceso a la educación; y, si son educados, su educación tiene lugar en entornos segregados que se parecen a instituciones dedicadas al cuidado de niños o espacios donde rara vez se enseñan contenidos académicos. La discapacidad intelectual se puede definir como el experimentar "limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptivo expresado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años de edad" (Schalock et al., 2010, pág. 1). Todo el conjunto de investigaciones demuestra que los niños con discapacidad intelectual aprenden a leer de forma similar a sus compañeros sin discapacidad (Wise et al., 2010). En otras palabras, si bien resulta beneficioso para ellos que se apliquen los enfoques del UDL, no necesitan un enfoque específico como el braille para los estudiantes ciegos o la lengua de señas para los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva. A causa de esto y por muchas otras razones, es crucial que a los estudiantes con discapacidad intelectual y los estudiantes con necesidades de apoyo complejas se los eduque en un entorno inclusivo para aprovechar las ventajas de los enfoques de la alfabetización que se usan en el aula de educación general. Si bien muchas de las técnicas para promover la lectoescritura son iguales, la intensidad y los tipos de apoyos y adecuaciones varían significativamente sobre la base de las necesidades pedagógicas individuales y las fortalezas de un estudiante. El Anexo F, desarrollado



Estudiantes sordos/con discapacidad auditiva aprendiendo la lengua de señas local en Kenia a través del proyecto USAID Tusome.

Créditos de la foto: Research Triangle Institute.

por la Dra. Susan Copeland, provee más información sobre los tipos de problemáticas con las cuales a menudo se enfrentan en el aula los niños con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo complejas, así como las ideas para posibles intervenciones.

Técnicas didácticas para la alfabetización

Usando los principios del UDL, a continuación se resaltan las técnicas didácticas basadas en las investigaciones para promover la alfabetización de los estudiantes con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo complejas. Esta lista no es exhaustiva, sino que subraya algunos de los componentes clave necesarios para apoyar y promover la adquisición de habilidades de lectoescritura.

Múltiples medios de representación (cómo los estudiantes aprenden mejor)

- **Simplificación del texto y/o usar textos digitales.** Resulta beneficioso para los estudiantes con discapacidad intelectual si se simplifica el nivel de lectura del texto (por ej., reducir la cantidad de palabras, usar un vocabulario familiar, simplificar la gramática, usar frases repetitivas), comunicando la idea principal del tema en forma accesible. Esto les permite a los estudiantes con discapacidad intelectual usar una versión adaptada del mismo material que sus compañeros sin discapacidad. Existen muchos recursos en línea para ayudar a los maestros con esta tarea (por ej., rewordify.com) o bien los maestros pueden alterar los textos por sí mismos. Los textos digitales con frecuencia permiten que muchas características de los textos se puedan alterar muy rápidamente (por ej., agrandar el texto, agregar espacios entre líneas de texto, lectura de los textos en voz alta) que aumentan la accesibilidad al contenido del texto.

- **Uso de imágenes/gráficos, objetos o video para mejorar la comprensión.** Se pueden usar las imágenes¹⁴ de objetos, personas, lugares o acciones de muchas maneras para proveer acceso al significado de la palabra (por ej., emparejar una imagen con una palabra en un bloque de texto), generar comprensión de un concepto, mejorar la comprensión de un texto coherente (oraciones) o enseñar un proceso (por ej., un análisis de tareas visual en relación con la solución de un problema de suma con reagrupamiento). Algunos estudiantes pueden necesitar ver e interactuar con el material o los objetos reales para acceder al vocabulario o al conocimiento del contenido. Por ejemplo, cuando se enseña el concepto de medir la temperatura con un termómetro en ciencias, hacer que los estudiantes manipulen físicamente el material frío, a temperatura ambiente o tibio para desarrollar la comprensión del vocabulario y el concepto de temperatura. Usar video clips cortos disponibles en Internet para ilustrar ideas clave es otra forma de proveer acceso a vocabulario, conocimiento de contenidos y conocimiento sobre procesos.

Múltiples medios de acción y expresión (cómo los estudiantes comunican lo que aprenden)

- **Aprendizaje cooperativo.** Los estudiantes trabajan con sus compañeros de a dos o en pequeños grupos compuestos de estudiantes con o sin discapacidad. Por ejemplo, en la actividad "Think-Pair-Share" (Piensa-Reflexiona en pareja-Comparte), un estudiante con discapacidad intelectual se reúne en grupo con un compañero sin discapacidad; el maestro les plantea una pregunta sobre la lección y cada estudiante en forma individual piensa por un momento cuál considera que es la mejor respuesta (Piensa); cada pareja de estudiantes luego conversa entre sí sobre cuál consideran que es la mejor respuesta (Reflexiona en pareja); el compañero sin discapacidad ayuda al estudiante con discapacidad a escribir la respuesta o escribe él mismo la respuesta basándose en la conclusión a la cual ambos han arribado sobre la respuesta correcta (Comparte). Alternativamente, el maestro tiene una variedad de imágenes disponibles a partir de las cuales los estudiantes pueden seleccionar una que represente la que consideran que es la respuesta correcta a la pregunta planteada.
- **Usar formas de expresión alternativas, no textuales o medios alternativos de composición de las respuestas escritas.** Los estudiantes demuestran lo aprendido usando imágenes o símbolos, o bien emplean medios alternativos de escritura. Por ejemplo, a un estudiante se le pregunta cuál es la introducción, el nudo y el desenlace de un cuento; el maestro ofrece tres imágenes de eventos del cuento que tienen lugar al principio, en el medio y al final de la historia, y el estudiante acomoda las imágenes en el orden correcto. El maestro ofrece respuestas preimpresas en tarjetas tipo fichas cuando les plantea a los estudiantes preguntas de comprensión; los estudiantes pueden seleccionar sus respuestas a partir de las tarjetas preimpresas en lugar de tener que escribirlas, superando así las dificultades de motricidad fina para poder demostrar lo que han comprendido. Los estudiantes le dictan sus respuestas a un compañero o adulto, usan el software de dictado, sistemas de comunicación aumentativa o alternativa para comunicar sus respuestas, o bien las computadoras o tablets para crear tareas que incorporen tanto lo impreso, como gráficos, videos o imágenes. Por ejemplo, los estudiantes que aprenden sobre el desarrollo de los personajes usan material impreso del entorno para crear un cartel para cada uno de los personajes principales de un cuento. Luego de escuchar/leer el cuento, la clase debate aspectos importantes del personaje. Los estudiantes trabajan en forma individual o en parejas para seleccionar las imágenes o gráficos del material impreso del entorno

¹⁴ Toda vez que sea posible, se deberá usar la misma imagen o fotografía para transmitir un significado, ya que usar diferentes imágenes para representar el mismo significado o concepto puede ser confuso para los estudiantes.

Acceso a un texto simplificado

A algunos estudiantes con problemas para leer, contar con un lenguaje que sea fácil de leer y comprender puede ayudarlos a facilitar el aprendizaje. Para obtener más información sobre el lenguaje sencillo, visitar las normas europeas para hacer que la información sea fácil de leer y comprender, que está disponible en 15 idiomas en el siguiente enlace: <http://easy-to-read.eu/european-standards/>

que representen las características clave del personaje asignado. Luego comparten los carteles en clase, y explican cómo las imágenes/gráficos representan la apariencia, las motivaciones y las acciones del personaje.

Múltiples medios para fomentar el compromiso (qué motiva a los estudiantes a aprender)

- **Elección.** A los estudiantes se les ofrece la opción de elegir cómo participar y demostrar sus habilidades de lectoescritura. Por ejemplo, los estudiantes pueden elegir trabajar con sus compañeros o en forma independiente para completar una tarea; luego pueden elegir del menú de opciones de la tarea la forma que prefieran para demostrar lo que han aprendido (por ej., tipear o escribir a mano su propio cuento, trabajar con un compañero para crear en conjunto un video corto de su cuento en lugar de redactarlo por escrito; usar el teatro leído para representar un cuento o ilustrar el punto de vista de un personaje), optando a partir de una lista de temas (por ej., seleccionar un tema de un menú de temas relacionados con el clima acerca del cual desean investigar y leer para crear un informe para la clase de ciencias).
- **Aulas y materiales accesibles.** Las aulas son físicamente accesibles, están organizadas en áreas despejadas y las herramientas y materiales les permiten a los estudiantes con discapacidades cognitivas, sensoriales o físicas participar plenamente de las actividades pedagógicas. Por ejemplo, los útiles para escribir están disponibles, e incluyen lápices, marcadores, bolígrafos, computadoras o tablets, o software de dictado; hay libros adaptados sobre temas que toda la clase está estudiando disponibles para su uso; las áreas de asientos son flexibles, para permitirles a los estudiantes trabajar en forma independiente o en pequeños grupos; los estudiantes pueden elegir usar auriculares con cancelación de ruidos mientras trabajan; los espacios son físicamente accesibles para los estudiantes con problemas de movilidad.



Reflexione sobre su contexto

Los niños con discapacidad intelectual, ¿tienen acceso a la alfabetización?

Los niños con discapacidad intelectual, ¿tienen acceso a material apropiado para su edad en forma de textos simplificados?



Un análisis detallado de la inclusión: Autismo y alfabetización

El autismo es una discapacidad del desarrollo que impacta sobre las habilidades de la persona para comunicarse e interactuar socialmente, a menudo acompañado de comportamientos repetitivos y restrictivos. Esto ocurre en la temprana infancia (generalmente antes de los tres años de edad) y presenta barreras para el funcionamiento cotidiano. Al representar aproximadamente entre un 2 y un 3 por ciento de la población, las personas con autismo pueden exhibir un nivel de inteligencia que varía, desde individuos con discapacidad intelectual a otros que entran en la categoría de genios. En el pasado se suponía que la mayoría de las personas con autismo también tenía una discapacidad intelectual. Una investigación reciente ha refutado esta percepción, y se ha demostrado que solo el 38 por ciento de los niños con autismo se ha identificado como personas con discapacidad intelectual (Centros para el Control y la Prevención de las Enfermedades, 2016). Determinar este cálculo es problemático, ya que es extremadamente difícil someter a pruebas de inteligencia a individuos que no manejan el lenguaje verbal. Por lo tanto, muchas de las pruebas no verbales de los estudiantes con autismo, especialmente de aquellos que todavía tienen que aprender a dominar el uso de AAC para comunicarse, puede ser de una precisión cuestionable (Bishop, Farmer & Thurm, 2015).

Los estudiantes con autismo tienen la capacidad de aprender y deben participar en el proceso de alfabetización. A menudo a los estudiantes con autismo no se les brinda la oportunidad de aprender a partir de una enseñanza de la lectoescritura equilibrada y basada en las investigaciones. Por ejemplo, con frecuencia se supone que los estudiantes que no manejan el lenguaje verbal no son capaces de adquirir habilidades de lectoescritura debido a una falsa presunción de que leer les es imposible en ausencia de su capacidad para pronunciar las palabras fonéticamente (Miranda, 2003). Ya que no existe un estudiante típico con autismo, no existe un enfoque singular de la alfabetización que sea efectivo para todos los estudiantes con autismo. Sin embargo, las técnicas sugeridas en general incluyen (Kluth, sin fecha):

- Usar recursos visuales
- Usar palabras escritas como recursos visuales adicionales
- Integrar la enseñanza durante todo el día
- Leer en voz alta
- Ofrecer múltiples textos para motivar el aprendizaje

Para los estudiantes con autismo y necesidades de comunicación complejas, también se pueden aplicar las técnicas didácticas descritas en la sección 3.4.2.

3.4.5 Apoyos para estudiantes con discapacidades del aprendizaje, emocionales o de atención

Técnicas didácticas provistas por la Dra. Linda Mason, de la Universidad de George Mason.

A causa de las estimaciones de alta prevalencia, los estudiantes con discapacidades del aprendizaje, ADHD y EBD se mencionan generalmente como personas con discapacidades de alta incidencia (que ocurren con mayor frecuencia que las discapacidades de baja incidencia, tales como la discapacidad intelectual, autismo, sordera/discapacidad auditiva y ceguera/discapacidad visual). La mayoría de los LMICs carecen de expertos y sistemas necesarios para identificar las discapacidades de alta incidencia, pero se puede suponer que todavía representan una porción significativa de la población estudiantil, que continúa sin identificación y sin apoyo. Dentro de los Estados Unidos, aproximadamente del 4 al 8 por ciento de los niños tiene algún tipo de discapacidad del aprendizaje, el 12 por ciento de los niños en edad escolar sufre alguna forma de EBD y alrededor del 7 por ciento se han identificado como individuos con ADHD (Swanson, 2011; Forness et al., 2012). Estos niños están en un riesgo cada vez mayor de abandonar la escuela, abusar de sustancias y caer en la delincuencia juvenil, especialmente cuando no se les brinda apoyo académico (Morrison & Cosden, 1997). La información adicional sobre los diferentes tipos de discapacidades de alta incidencia incluye:

Discapacidades del aprendizaje: Aunque las discapacidades del aprendizaje no siempre son reconocidas formalmente por los gobiernos de los LMICs y los sistemas escolares, existen dentro de todos los sistemas lingüísticos ciertas discapacidades del aprendizaje, tales como la dislexia. La ley IDEA de los Estados Unidos define la discapacidad del aprendizaje como un “trastorno en uno o más procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje, hablado o escrito, que se manifiesta a sí mismo en la capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos” (US IDEA, 2004). Las discapacidades del aprendizaje incluyen dislexia, disgrafía, discalculia y trastornos en el procesamiento del lenguaje, entre otras.¹⁵ Los estudiantes con discapacidades del aprendizaje típicamente tienen una inteligencia promedio o por encima del promedio, pero pueden tener dificultades con una o más materias, tales como lectura o matemáticas (Turnbull et al., 2016).

Trastorno emocional y de conducta (EBD): El reconocer y comprender las discapacidades asociadas a las emociones y a la conducta constituye un nuevo concepto para muchos LMICs. Los estudiantes con EBD no son identificados en la mayoría de las recopilaciones de datos, ni tampoco se los incluye en los sistemas de educación especial. Existe una carencia de investigaciones internacionales relacionadas con EBD en los LMICs. Sin embargo, se ha documentado fehacientemente que los adultos y los niños con discapacidades psicosociales enfrentan enormes problemas de discriminación y estigmatización, y experimentan abusos generalizados de sus derechos humanos, incluida la institucionalización forzada (Disability Rights International, 2018). No es exagerado suponer que los niños con EBD en los LMICs son incomprendidos y reciben apoyo deficiente, y están en creciente riesgo de abandonar la escuela, ya que sus necesidades pedagógicas no son satisfechas. IDEA define el EBD como una enfermedad acompañada de una o más de las

¹⁵ Si bien existen muchas discapacidades, este kit de herramientas se focaliza principalmente en las discapacidades del aprendizaje que impactan sobre los logros.

siguientes características durante un largo período de tiempo y en un grado notable, que afectan negativamente el desempeño del niño:

- Una incapacidad para aprender que no se puede explicar por factores intelectuales, sensoriales o de salud
- Una incapacidad para generar o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus pares/maestros
- Tipos inapropiados de comportamientos o sentimientos en circunstancias normales
- Un estado anímico, general y profundo, de infelicidad o depresión
- Una tendencia a desarrollar síntomas físicos o miedos asociados a problemas personales o escolares. (Turnbull et al. 2016).

Los cinco tipos más comunes de EBD incluyen (1) trastorno de ansiedad, (2) trastorno anímico (depresión, trastorno bipolar), (3) trastorno de oposición desafiante, (4) trastorno de conducta (comportamiento antisocial o agresivo) y (5) esquizofrenia.

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (ADHD): La mayoría de los profesionales coinciden con la definición de ADHD de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA), que se enfoca en dos aspectos: falta de atención e hiperactividad/impulsividad que interfiere con el desarrollo del estudiante y su funcionamiento en múltiples espacios, incluida la escuela. Típicamente, las características del ADHD deben ocurrir antes de los doce años de edad y deben persistir al menos durante seis meses (APA, 2013). A menudo los estudiantes con ADHD son etiquetados erróneamente como personas problemáticas, y sus comportamientos pueden perturbar la enseñanza en el aula. Sin los apoyos adecuados, estos estudiantes pueden tener "dificultades para trabajar en ambientes que los distraigan, para procesar gran cantidad de información, cambiar con flexibilidad de una tarea a la otra, y/o vincular en forma lineal una serie de operaciones cognitivas" (Turnbull et al., 2016, pág. 169).

Si bien son discapacidades del aprendizaje, EBD y ADHD representan categorías de discapacidades diferentes. No obstante, a menudo existe una superposición entre los diferentes tipos de discapacidades. Por ejemplo, dos tercios de los estudiantes catalogados como personas afectadas por ADHD también tienen trastornos de conducta (Glanzman & Sell, 2013). Muchos estudiantes con discapacidades del aprendizaje también tienen ADHD y presentan comportamientos problemáticos. Además de la superposición de la incidencia, estas discapacidades se agrupan en esta sección ya que las técnicas didácticas para apoyar la adquisición de habilidades de lectoescritura son similares, con diferentes niveles de intensidad e individualización.

Técnicas didácticas para la alfabetización

Usando los principios del UDL, las siguientes estrategias didácticas basadas en las investigaciones sirven para promover la alfabetización de los estudiantes con discapacidades de alta incidencia. No es una lista exhaustiva, pero resalta las estrategias de alfabetización más importantes.

Múltiples medios de representación (cómo los estudiantes aprenden mejor)

- **Enseñanza explícita.** La enseñanza explícita se concentra en las habilidades críticas que se ordenan en serie de una manera lógica y se enseñan en forma sistemática. Por ejemplo, las habilidades más fáciles, de alta frecuencia (es decir, consonantes/vocales/palabras formadas solo por consonantes) se enseñan antes de enseñar las habilidades más difíciles, de más baja

frecuencia (es decir, palabras irregulares con múltiples sílabas). Las lecciones se dictan paso por paso y en forma gradual, para satisfacer las necesidades individuales. Según este enfoque, el maestro ejemplifica el nuevo contenido, seguido por la respuesta del estudiante. A los estudiantes se les brindan instrucciones a seguir y se les ofrecen múltiples oportunidades para participar de su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, responder juntos en grupo en forma oral a la indicación de armar palabras combinando sonidos les permite a todos los estudiantes demostrar las nuevas habilidades adquiridas.

- **Enseñanza de estrategias cognitivas (CSI).** La CSI se concentra en las siguientes áreas de refuerzo de la lectura: (1) vocabulario, (2) conciencia de lo comprendido y (3) conectar ideas. En la CSI, los maestros fomentan el aprendizaje de los estudiantes proporcionando enseñanza explícita para (a) aprender los pasos de la estrategia (es decir, una serie de pasos necesarios para completar una tarea); (b) ejemplificar la aplicación de los pasos a una tarea; (c) establecer metas y la propia supervisión del progreso con la estrategia; (d) usar autoafirmaciones positivas; y (e) pensamiento autorreflexivo y refuerzo. Se recomienda que los maestros les ofrezcan a los estudiantes una práctica guiada colaborativa que abarque a toda la clase, en pequeños grupos, en parejas e individual hasta que se aprenda la estrategia y se la pueda aplicar.

Múltiples medios de acción y expresión (cómo los estudiantes comunican lo que aprenden)

- **Material manipulativo.** El material manipulativo puede ser utilizado por los estudiantes para comunicar lo que han aprendido. Por ejemplo, las tarjetas o bloques de letras se pueden usar para demostrar la combinación de sonidos o la ortografía. Los juegos interactivos—tales como un bingo de matemáticas con imágenes—promueven el aprendizaje y ofrecen una perspectiva de lo que los estudiantes han aprendido. Se pueden usar las tiras de papel con oraciones de un cuento para organizar una historia en secuencias.
- **Demostración.** Los estudiantes pueden demostrar lo aprendido señalando una letra, palabra, oración o partes de la historia en respuesta a una pregunta. Por ejemplo, un maestro le pide a la clase que señale cada palabra en la página que contiene el sonido /t/. Para el caso de aquellos estudiantes que tienen problemas para leer en voz alta, los maestros pueden usar una lectura coral, entre compañeros, asistida por un casete grabado y/o mediante una dramatización para que los estudiantes practiquen la lectura. Para demostrar la comprensión, los estudiantes pueden usar palabras o imágenes para completar los mapas de un cuento u organizadores gráficos.



Reflexione sobre su contexto

Los estudiantes con discapacidades del aprendizaje, emocionales o de atención, ¿son reconocidos por el sistema escolar?

¿Cómo son atendidas sus necesidades pedagógicas por los maestros?

¿Se usan los métodos mencionados anteriormente?



Un análisis detallado de la inclusión: Trauma y trastornos emocionales y su impacto sobre el aprendizaje

La exposición al trauma puede derivar en trastornos emocionales y comportamientos manifiestos que pueden afectar la capacidad del estudiante para adquirir las habilidades de lectoescritura. Es crucial comprender que los traumas afectan a los niños de diferentes maneras, incluido su cerebro, lo que puede provocar problemas de aprendizaje. Es necesario tener conciencia de esto para poder responder a las potenciales problemáticas pedagógicas que cambian la vida de los niños en los LMICs.

Aproximadamente el 25 por ciento de las víctimas y testigos de violencia desarrollan trastornos de estrés posttraumático (PTSD), depresión y trastorno de ansiedad. En una entrevista, el Dr. Unnikrishnan, quien desarrolló las pautas para apoyar a los organismos de socorro a reducir los problemas de salud mental entre los sobrevivientes de desastres y conflictos, subraya que: "Si bien los impactos psicosociales de las emergencias pueden ser agudos a corto plazo, también pueden socavar a largo plazo la salud mental y el bienestar psicosocial de los afectados" (Thomas Reuters Foundation, 2007, pág. 1). Otro artículo advierte que: "Los estudios epidemiológicos en poblaciones afectadas por la guerra han revelado que existe una relación lineal entre la cantidad de tipos de episodios de guerra y los síntomas de PTSD tanto en niños como en adultos" (Cantani et al., 2008, pág. 2). La Organización de las Naciones Unidas reconoce esto al incluir una sección sobre "recuperación psicosocial" en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006, Art. 16), aunque el trauma psicosocial a menudo no es reconocido luego de la ocurrencia de un desastre o situación de emergencia.

El trauma afecta en forma particularmente negativa a los niños. Un estudio sobre la salud mental de 296 niños de Sri Lanka, de entre 9 y 15 años de edad, señala que el desastre natural, la guerra civil y la violencia doméstica tuvieron un efecto especialmente devastador sobre ellos. El resultado del estudio muestra la devastación explícita: "Casi todos los niños (el 96 por ciento) informaron haber experimentado o sido testigos de algún tipo de violencia doméstica. Se evaluó el estado psiquiátrico de los niños mediante una entrevista de diagnóstico, y el 30 por ciento cumplió con los criterios de PTSD. Existió una relación entre el estrés acumulado (guerra, tsunami y violencia doméstica) y la gravedad del PTSD. El 20 por ciento de los niños cumplió con los criterios del trastorno depresivo mayor, y el 17 por ciento manifestó la idea del suicidio" (Wagner, 2009, pág. 1).

Otro reconocimiento del trauma emocional y el impacto sobre la salud mental de los niños proviene de la investigación encarada por la Academia Americana de Pediatría (AAP). Este estudio reveló que el costo emocional de experimentar desastres, emergencias, violencia doméstica y una alta incidencia de una mentalidad que sugiere "esperar lo peor" tiene el potencial para causar discapacidades emocionales y del comportamiento en los niños (Stafford et al., 2010). De acuerdo con la Iniciativa de una política sobre trauma y aprendizaje (sin fecha), colaboración de la Defensoría del Niño de Massachusetts y la Facultad de Derecho de Harvard, los estudios revelan que "las experiencias traumáticas en la infancia pueden reducir la concentración, la memoria y las capacidades organizativas y lingüísticas que los niños necesitan para tener éxito en la escuela. Para algunos niños, esto puede derivar en problemas de desempeño académico, comportamiento inapropiado en clase y dificultad para entablar relaciones" (pág. 1).

Los niños que viven en campos de refugiados han experimentado más problemas psicológicos que los niños que no son refugiados. Los niños que viven en zonas en guerra pueden demostrar angustia a causa de varios eventos traumáticos, con problemas emocionales que se manifiestan en la forma de PTSD, trastornos disociativos, ansiedad y abuso de sustancias (Pynoos & Nader, 2000). El estrés de ser un refugiado también puede tener un fuerte impacto sobre la educación de los niños. El proceso de ingreso a un nuevo entorno educativo y superar los complejos factores de la transición, la escolarización, la comunidad, el lenguaje, la cultura, la identidad y la familia implica todo un desafío. Este estrés adicional puede derivar en problemáticas del aprendizaje significativas, especialmente para los niños con discapacidad (Graham et al., 2016).

Múltiples medios para fomentar el compromiso (qué motiva a los estudiantes a aprender)

- **Compromiso cinestésico, visual y oral.** Para reforzar la conciencia fonémica y fonética, los estudiantes pueden delinear letras o usar material manipulativo a medida que pronuncian los sonidos (cinestésico), o bien pueden usar códigos de colores como refuerzo visual. En el caso de los estudiantes con dificultades del aprendizaje, de atención y de comportamiento, se recomiendan los enfoques del lenguaje estructurado multisensorial y lingüísticos para la enseñanza de la fonética y la lectura de textos. Brindarles a los estudiantes la oportunidad de debatir sobre lo que han leído en clase o en pequeños grupos de discusión apoya el aprendizaje y la motivación.
- **Disponibilidad del texto y elección del estudiante.** Es fundamental que los estudiantes tengan contacto con una amplia gama de textos narrativos e informativos. Esto incluye libros, revistas, boletines informativos, periódicos y recursos basados en la web. Junto con las lecturas seleccionadas por el maestro, es importante ofrecerles a los estudiantes oportunidades para explorar y elegir su propio material de lectura.

3.4.6 Apoyos para estudiantes con múltiples discapacidades o sordociegos

Técnicas didácticas provistas por la Dra. Julie Durando, del Centro Nacional para la Sordoceguera, y por Kristen Layton, de Perkins International

Los niños que sufren una o más discapacidades concomitantes se consideran personas con múltiples discapacidades. Estos niños a menudo requieren más altos niveles de servicios y apoyos para funcionar dentro de la escuela y en la comunidad. Los niños con múltiples discapacidades conforman un grupo extremadamente heterogéneo, ya que la combinación de las discapacidades puede variar de manera significativa. Por ejemplo, muchos individuos ciegos que tienen alguna otra discapacidad (tal como problemas auditivos, discapacidades del aprendizaje o discapacidad intelectual) a menudo no son reconocidos o identificados. En los Estados Unidos, se calcula que dos tercios de la población ciega/con discapacidad visual tiene discapacidades adicionales (Zebeahy & Lawson, 2017). En forma similar, entre el 30 y el 40 por ciento de los niños sordos/con discapacidad auditiva en los Estados Unidos tiene al menos una discapacidad adicional (Wiley & Meinzen-Derr, 2012). Las personas que experimentan tanto sordera como ceguera se categorizan usualmente como sordociegos, pero incluso este grupo es muy heterogéneo ya que existen diferencias significativas en la capacidad de cada persona para ver u oír, mientras que unos pocos individuos son a la vez completamente sordos y ciegos. Lamentablemente, en muchos LMICs, pocos niños con múltiples discapacidades reciben algún tipo de educación. Como muchos sistemas son segregados y compartimentados según la categoría de la discapacidad, las escuelas segregadas a menudo únicamente son capaces de brindar apoyo a los niños con un tipo de discapacidad. Por ejemplo, si un niño es ciego con una discapacidad intelectual, las escuelas para ciegos están poco preparadas o se niegan a brindar apoyo a los niños con discapacidad intelectual, mientras las escuelas para niños con discapacidad intelectual no son aptas para enseñar braille. Como resultado de ello, los estudiantes con múltiples discapacidades quedan marginados del sistema al no haber escuelas abiertas capaces de matricularlos.

Para los niños con múltiples discapacidades y sordoceguera, es importante recordar que la alfabetización constituye un proceso a partir de la alfabetización emergente hacia una alfabetización independiente (consultar la sección 4.3 y la Figura 13, Pasos del proceso de la alfabetización). Muchos estudiantes con múltiples discapacidades pueden acceder a la alfabetización mediante el sistema braille y/o con material impreso, pero necesitan que se les enseñen los conceptos fundamentales de

una manera significativa. Para los estudiantes con pérdida sensorial y múltiples discapacidades, esto significa brindarles suficiente tiempo y muchas oportunidades para acceder, procesar y responder a la información. Es importante incluir el "tiempo de espera" durante las actividades y enseñar a desarrollar las capacidades críticas varias veces por día en diferentes entornos, de forma tal que los niños tengan muchas oportunidades de participar, aprender y expresar lo que han comprendido. Por ejemplo, los maestros pueden brindar información a un estudiante sin aguardar que el estudiante responda ni esperar que inicie la comunicación. Para el caso de un estudiante sordociego o que tiene múltiples discapacidades, es importante enseñarle y fomentar las habilidades de comunicación expresiva. Es importante considerar la capacidad de un estudiante para comunicarse a lo largo de un proceso, desde la comunicación presimbólica (expresiones faciales, comportamiento, señalar, etc.) hasta el uso de una comunicación más simbólica (objetos, imágenes, lengua de señas, braille, etc.). La comunicación receptiva y expresiva y el desarrollo del lenguaje deben ser parte de cada actividad didáctica.

Es necesaria una definición amplia de la alfabetización para algunos estudiantes con múltiples discapacidades o sordociegos. No todos los estudiantes tendrán acceso a una alfabetización formal, pero es importante valorar las habilidades de lectoescritura temprana que pueden apoyar a un niño que está aprendiendo a comunicarse y desarrollar el lenguaje, y generar relaciones sociales y mayor independencia. Por ejemplo, si un estudiante es capaz de seguir un horario basado en objetos para saber qué evento va a suceder a continuación, el estudiante tiene más control sobre su entorno y puede usar sus conocimientos para comunicarse y conectarse con los otros. Esto requiere estrategias que motiven a los estudiantes sordociegos a usar el tacto para la exploración y el aprendizaje, tal como la exploración conjunta de un objeto o mantener una variedad de objetos interesantes al alcance del niño.

Técnicas didácticas para la alfabetización

Resulta beneficioso para los estudiantes con múltiples discapacidades aplicar técnicas didácticas basadas en las investigaciones para una alfabetización que incorpore los principios del UDL. Las técnicas que se detallan más adelante se enfocan en los estudiantes sordociegos, pero muchas de las técnicas también son beneficiosas para los estudiantes con múltiples necesidades de apoyo complejas. Esta no es una lista exhaustiva, pero resalta las técnicas de alfabetización más importantes.

Múltiples medios de representación (cómo los estudiantes aprenden mejor)

- **Participación activa en actividades significativas y experiencias reales.** Los niños con pérdida sensorial y múltiples discapacidades tienen acceso limitado a experiencias de aprendizaje incidental. No son capaces de ver a sus padres cocinar, a su hermano o hermana ponerse la ropa, ni escuchar cómo se saluda a alguien que ingresa a la casa. Estas cosas necesitan enseñarse en forma explícita. Comprometer a los niños con las experiencias de todos los días que le dan forma a su mundo los ayuda a desarrollar los conceptos que necesitan aprender. Por ejemplo, un niño sordociego solo puede experimentar que un bocadillo aparece mágicamente sobre su bandeja, sin comprender siquiera de dónde proviene la comida. Al lograr que el niño se comprometa con la tarea de preparar el bocadillo se le brinda la oportunidad de aprender conceptos, vocabulario y habilidades que contribuyen a su alfabetización.
- **Rutinas.** Las actividades rutinarias diarias ayudan al niño a desarrollar la memoria y la anticipación. Al definir el inicio, la mitad y el final de las interacciones, actividades y rutinas, los niños logran la comprensión y el control de su entorno. Las actividades rutinarias que son bien

comprendidas por el niño constituyen buenas oportunidades para introducir y enseñar nuevas habilidades. Las rutinas en torno a la lectura de libros táctiles, en braille o impresos promueve directamente la alfabetización de cada día. También es importante motivar a los niños para que realicen elecciones de calidad dentro de todas sus rutinas diarias. Proveerles opciones fomenta la comunicación expresiva y les brinda cierto nivel de control sobre su entorno. Un niño puede hacer una elección entre dos o más cosas usando objetos, imágenes, gestos, lengua de señas o verbalmente, dependiendo de sus habilidades comunicativas. Optar por su libro favorito es una forma fácil de relacionar directamente el hacer una elección con la lectoescritura.

Múltiples medios de acción y expresión (cómo los estudiantes comunican lo que aprenden)

- **Imitación y participación por turnos con movimientos corporales del niño.** Para esta técnica, el maestro se mueve hasta acercarse bastante a un estudiante, colocándose en una posición que le permita al estudiante saber que alguien está allí. El maestro luego saluda al estudiante y hace una presentación. Una vez que recibe respuesta y luego de darle al estudiante tiempo suficiente para notar y procesar la presencia del maestro a su lado y responder, el maestro ingresa al espacio de otro estudiante. Siguiendo el ejemplo del estudiante, el maestro imita sus acciones (vocales, visuales, movimientos) y comienza a agregar palabras o música a las acciones del estudiante. Las respuestas del estudiante pueden ser sutiles (por ej., cambio en su frecuencia respiratoria, tono de la piel, ritmo). Luego de obtener una respuesta, el maestro y el estudiante comienzan un intercambio de participaciones por turnos (acción – pie para responder – esperar – repetir). Toda vez que sea posible, lo mejor es encontrar formas de participación por turnos dentro de las interacciones, rutinas y actividades familiares (por ej., a la hora del almuerzo).
- **Pedir más o la continuidad de algo.** Una función básica y concreta de la comunicación expresiva es que un niño sea capaz de pedir “más” de algo. Esto se puede expresar de una variedad de maneras, dependiendo del nivel de comunicación del niño. Para un niño con motricidad limitada, incluso un leve movimiento de un dedo se puede usar como expresión de “más”. El tradicional signo de “más” se puede usar con los niños que son capaces de comprender conceptos más abstractos.

Múltiples medios para fomentar el compromiso (qué motiva a los estudiantes a aprender)

- **Exploración “mano debajo de la mano”.** En esta estrategia, las manos del adulto se colocan por debajo de la muñeca del niño para permitirle enfocar su atención en el objeto explorado. Esta estrategia le brinda un entorno seguro para la exploración y no ejerce ningún control sobre las manos del niño, sino que más bien le permite al niño dirigir la exploración.
- **Calendarios y horarios con objetos/imágenes.** Los calendarios y horarios con objetos/ imágenes ayudan a desarrollar el vocabulario y las habilidades comunicativas. Los objetos o imágenes, frecuentemente combinados con braille o texto para motivar el desarrollo de la lectoescritura, se ordenan en serie para representar eventos que suceden durante un día del niño. Un ejemplo de esto es usar un objeto de anticipación para representar la siguiente actividad. Usando esta técnica, el maestro le presenta al niño un objeto directamente relacionado con una actividad que está a punto de tener lugar. Por ejemplo, si el niño está por tomar el desayuno usando una cuchara, se le podría presentar al niño la cuchara mediante su mejor modo de exploración posible (por ej., visual o táctil).



Un estudiante sordociego en Uganda que adquiere habilidades de lectoescritura mediante un proyecto respaldado por USAID.

Créditos de la foto: Perkins International

- **Libros táctiles, libros experimentales y cajas de cuentos.** Estas estrategias incorporan una variedad de conceptos y habilidades para incentivar a los niños en la etapa de la alfabetización emergente. Estas experiencias compartidas con un compañero de comunicación fomentan la atención conjunta y generan relaciones, incentivan la comunicación y el desarrollo del lenguaje mientras promueven una variedad de habilidades de lectoescritura.



Reflexione sobre su contexto

¿Se les permite a los estudiantes con múltiples discapacidades matricularse en la escuela? En caso afirmativo, ¿existen maestros capacitados que puedan apoyar su educación en un entorno inclusivo?

¿Se están usando los métodos mencionados anteriormente?

3.4.7 La interseccionalidad de los enfoques pedagógicos para la alfabetización

Algo importante que se debe tener en cuenta sobre las diferentes técnicas didácticas de acuerdo con cada categoría de discapacidad es que la mayoría de estas técnicas son beneficiosas para todos los estudiantes. Esta convergencia se representa en la Figura 17, que muestra cómo cada técnica se puede aplicar a las diferentes categorías de discapacidades. Reconocer que cada estudiante aprende de manera diferente, incluidos los estudiantes sin discapacidad e introducir este aprendizaje diferenciado en el aula, puede ayudar a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, con o sin discapacidad. Por ejemplo, usar la enseñanza explícita y las actividades donde se comparten libros beneficia tanto a estudiantes con discapacidad como a aquellos sin discapacidad. Toda vez que sea posible, estos enfoques pedagógicos se pueden incorporar a la capacitación docente en general ya que simplemente reflejan una mejora en las estrategias didácticas.

Figura 17. La interseccionalidad de los enfoques pedagógicos para la alfabetización

Enfoques pedagógicos	Estudiantes ciegos	Estudiantes con trastornos de la comunicación	Estudiantes sordos	Estudiantes con discapacidad intelectual	Estudiantes con discapacidades del aprendizaje, emocionales o de atención	Estudiantes con múltiples discapacidades
Evaluación de medios de aprendizaje	✓	✓	✓			✓
Adecuaciones en el aula	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Refuerzos táctiles y material manipulativo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Lectura de libros compartida	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Enseñanza explícita	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Enseñanza de estrategias cognitivas	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Demostración		✓	✓	✓	✓	
Compromiso cinestésico, visual y oral	Oral	Cinestésico y visual	Cinestésico y visual	✓	✓	✓
Elección del estudiante	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Simplificación del texto		✓		✓	✓	
Materiales accesibles en el aula	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Método de "la mano debajo de la mano"	✓	✓		✓		✓

3.5 Evaluación

Lo más destacado

- ◆ Existen varias formas de evaluar el conocimiento; para los estudiantes con discapacidad sería beneficioso acceder a múltiples enfoques de evaluación, para demostrar el progreso personal y sus avances en comparación con sus compañeros sin discapacidad.
- ◆ Las pruebas deben incorporar los principios del UDL, facilitando varias formas de presentación de la evaluación, dándole al estudiante la posibilidad de responder y motivándolo a hacer su mejor esfuerzo.
- ◆ Muchos estudiantes con discapacidad necesitan adecuaciones para demostrar de mejor manera sus conocimientos y sus progresos.

Como sucede con todos los niños, es importante medir el progreso de los estudiantes con discapacidad en relación con su aprendizaje y alfabetización. El objetivo de la evaluación no es resaltar las falencias del estudiante, sino más bien analizar la medida en la cual las técnicas didácticas han sido efectivas para promover resultados positivos, y determinar que habilidades todavía es necesario reforzar (Downing, 2005). Existe dos tipos principales de evaluaciones:

1. Las evaluaciones formativas, que estiman el progreso de los estudiantes, a menudo informalmente durante las actividades en clase, respondiendo o formulando preguntas o completando hojas de ejercicios, y
2. Las evaluaciones sumativas, que analizar el desempeño de un estudiante a lo largo de un período de tiempo.

Con las evaluaciones formativas y sumativas, es importante incorporar los conceptos del UDL, para permitirles a los estudiantes expresar lo que han aprendido de diferentes maneras. Cuando los maestros incentivan a los estudiantes a demostrar sus conocimientos basándose en sus fortalezas, los estudiantes tienen más oportunidades de mostrar lo que saben (Meyer, Rose & Gordan, 2014).

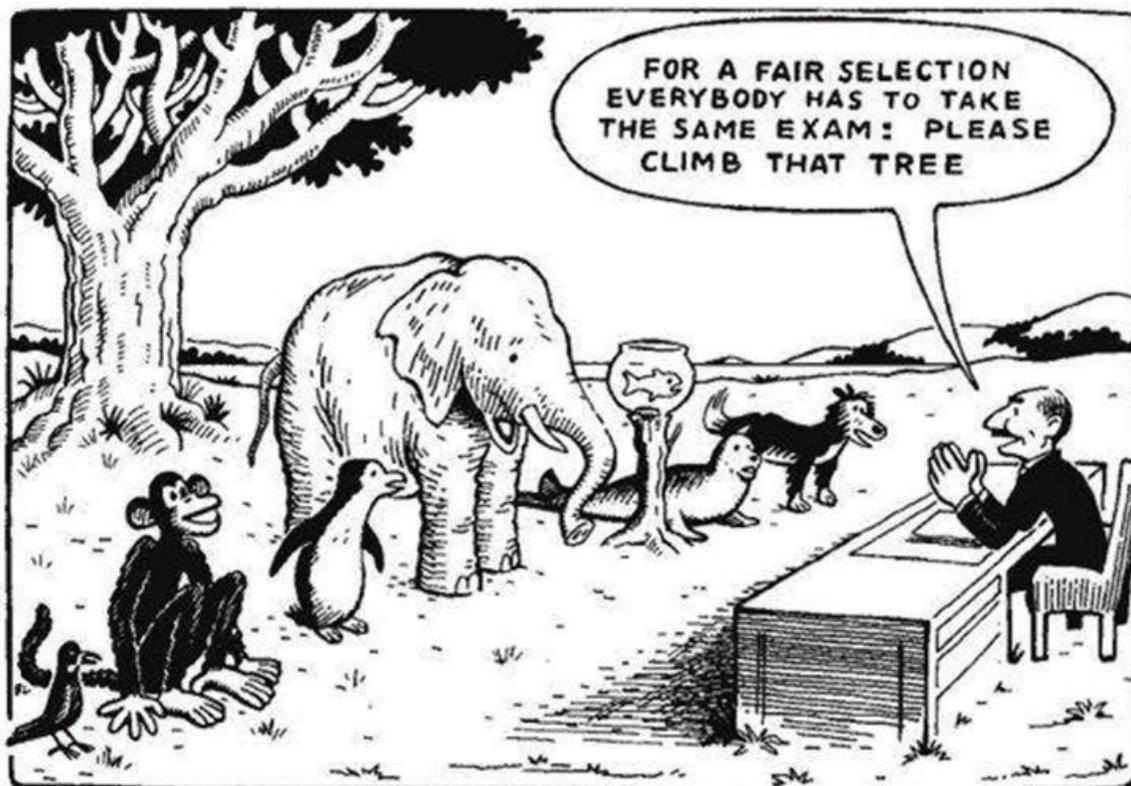
Típicamente, hay dos formas de usar las evaluaciones sumativas: pruebas normativas y pruebas de criterios. La Figura 17 muestra la diferencia entre los dos enfoques. Idealmente, las escuelas emplean una combinación de diferentes herramientas de evaluación y pruebas para generar una imagen integral de las fortalezas y problemáticas de un estudiante (Hussain, Tedasse & Sajid, 2015). Para los estudiantes con discapacidad, es de especial importancia brindarles acceso a ambas formas de evaluación. El acceso a pruebas normativas estandarizadas es importante si los estudiantes están siendo educados con el mismo plan de estudios que los otros estudiantes sin discapacidad.¹⁶ Sin

¹⁶ Para muchos estudiantes con discapacidad intelectual, necesidades de apoyo complejas o múltiples discapacidades, puede ser problemático dar una prueba estandarizada que no incluya material modificado que refleje su aprendizaje individualizado. Esto es particularmente cierto en la escuela secundaria, ya que el contenido de las pruebas se vuelve más avanzado. Es todo un desafío permitirles a los estudiantes tener la oportunidad de rendir estas pruebas, pero a su vez no exigirles demostrar una habilidad que pueda ser demasiado avanzada. Los diferentes países con ingresos altos manejan esta problemática de diferentes formas. Por ejemplo, los Estados Unidos permite que el 1 por ciento de la población quede exento de las pruebas estandarizadas. Esto puede ser difícil de implementar en los LMICs, donde existen procedimientos de identificación limitados. Toda vez que sea posible, los estudiantes necesitan que se les brinde la oportunidad de participar en las pruebas estandarizadas, ya que muchos niños pueden ser capaces de participar, pero que se realicen excepciones basándose en cada caso particular.

embargo, para muchos estudiantes con discapacidad intelectual o discapacidades del aprendizaje severas que tienen dificultades a nivel académico, proveerles pruebas de criterios puede indicar su progreso y crecimiento individual.

Figura 17. Diferencias entre las pruebas normativas y las pruebas de criterios

Pruebas normativas	Pruebas de criterios
Compara las calificaciones de la prueba del estudiante y su crecimiento con las calificaciones de los otros estudiantes en el mismo grado (por ej., en la clase, evaluación nacional, etc.)	Compara el desempeño de un estudiante individual contrastándolo con un conjunto predeterminado de criterios para evaluar el crecimiento
Para subrayar a los estudiantes de mejor y de peor desempeño	Para descubrir lo que sabe un estudiante antes de la enseñanza y luego de que la enseñanza haya concluido
Son casi siempre pruebas estandarizadas que permiten una comparación consistente	Aunque pueden ser estandarizadas, permiten más flexibilidad en su administración y materiales



"Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil".

- Albert Einstein

Se desconoce la fuente de la imagen original

Similar a los principios del UDL que se focalizan en la educación, las pruebas se pueden diseñar de tal manera que cubran las necesidades de los estudiantes con o sin discapacidad, lo que a menudo se denomina Diseño Universal para las Evaluaciones (UDA, por sus siglas en inglés). El UDA no cambia las normas de las pruebas, sino que más bien asegura que la prueba pueda ser fácilmente empleada con todos los estudiantes. De acuerdo con Thompson y Thurlow (2001), cuando se diseña el UDA se recomienda que las pruebas utilicen los siguientes criterios:

- Definir claramente el contenido de la prueba, eliminando barreras cognitivas, sensoriales, emocionales o físicas irrelevantes.
- Generar accesibilidad a los temas desde el comienzo, asegurarse de que los temas no sean parciales (tal como hacer referencia a colores, lo cual no es accesible para los estudiantes ciegos; o a la música, lo cual no es accesible para los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva).
- Diseñar la prueba de tal manera que se puedan usar fácilmente todas las adecuaciones necesarias.
- Desarrollar instrucciones y procedimientos simples, claros e intuitivos, de forma tal que los estudiantes con o sin discapacidad puedan seguir las indicaciones para realizar la prueba.
- Usar un lenguaje claro y sencillo que reduzca la ambigüedad y facilite la comprensión.

Las pruebas normativas estandarizadas típicamente no permiten preguntas o material individualizado acorde a las fortalezas y necesidades específicas de un estudiante. Sin embargo, se deben ofrecer adecuaciones si fueran requeridas por el estudiante, tanto para las pruebas normativas como para las pruebas de criterios.

Adecuaciones del UDA relacionadas con la *Recepción de la información*

- Disponer de grabaciones de audio de los textos o de alguna persona que lea los textos en voz alta.
- Exhibir menos temas o preguntas en cada página o la información impresa en letra más grande o en braille.
- Marcar las pruebas con un resaltador para aclarar las instrucciones u otros elementos clave.
- Proveer una lista de instrucciones escritas.

Adecuaciones del UDA relacionadas con la *Expresión de la información*

- Permitir respuestas en forma oral, usando un dispositivo de AAC o la lengua de señas.
- Permitir las respuestas tipeadas en una computadora.
- Usar una calculadora o tabla matemática.
- Permitir respuestas escritas en braille.

Adecuaciones del UDA relacionadas con la *Motivación*

- Proveer tiempo adicional para completar la prueba.
- Realizar la prueba en varias sesiones durante un período de tiempo para permitir descansos.
- Realizar las pruebas en otro horario del día, cuando los estudiantes están más concentrados o motivados para aprender.
- Realizar las pruebas en un entorno alternativo, con menos niños o distracciones.



Un análisis detallado de la inclusión: Evaluaciones accesibles de lectura en educación inicial

Ampliamente utilizada dentro de los programas educativos de USAID, la Evaluación de Lectura en Educación Inicial (EGRA) mide las habilidades de lectoescritura básicas. La información obtenida a través de la EGRA puede ayudar en el diseño de los sistemas y programas educativos (Dubeck & Gove, 2015). La EGRA se ha utilizado en docenas de idiomas. El instrumento contiene seis subtareas, de las cuales cuatro se consideran subtareas “centrales”. Estas incluyen (RTI, 2015):

1. Comprensión oral
2. Identificación de las letras
3. Vocalizaciones no lingüísticas
4. Fluidez de la lectura oral con comprensión

Se recomienda que la EGRA se adapte al idioma y al contexto de la población objetivo. La EGRA también se puede adaptar para ser accesible para los estudiantes con diferentes discapacidades. En varios países ha tenido lugar la adaptación de la EGRA para que sea accesible para los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, asociándose con las DPOs locales y convocando a expertos en alfabetización y discapacidad, School-to-School International adaptó la EGRA para estudiantes ciegos/con discapacidad visual en Filipinas, Lesoto e India, y para los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva en Marruecos. Basándose en su experiencia, School-to-School International siguió un proceso de cinco pasos para adaptar la EGRA. El proceso de cinco pasos incluye (K. Solum, comunicación personal, 26 de abril de 2018):

1. Contenido adaptado. Esto implica adaptar cuentos y palabras para asegurarse de que no haya referencias a palabras que podrían ser difíciles de comprender según una discapacidad específica. Por ejemplo, sería necesario omitir las referencias a los colores en una EGRA adaptada para el caso de los estudiantes ciegos.
2. Estímulos apropiados. Esto incluye realizar la EGRA usando el sistema braille o impresiones en letra más grande, así como permitir que ciertas secciones de la EGRA sean expresadas por el estudiante usando la lengua de señas o el alfabeto manual.
3. Adecuaciones. Leer braille y traducir el conocimiento a través del alfabeto manual lleva más tiempo. Se recomienda que la EGRA se adapte a los estudiantes con discapacidad, permitiéndoles tomarse más tiempo para completarla. Además, es importante determinar qué tipo de lentes de aumento puede ser necesario utilizar, así como qué tipo de monitores de lectura.
4. Evaluadores. Para asegurar resultados precisos es importante encontrar evaluadores locales que puedan leer braille o bien manejar la lengua de señas local (incluidos los dialectos regionales, en caso de ser necesario), así como conceptos básicos de lectoescritura.
5. Datos. Es importante analizar los datos de la EGRA comparando los resultados no solo con otras escuelas o regiones para el caso de los estudiantes con el mismo tipo de discapacidad, sino también con los estudiantes sin discapacidad. Esta comparación ayudará a determinar si existen discrepancias en los resultados del proceso de alfabetización entre los dos grupos de estudiantes.

Este proceso también será utilizado por RTI en Kenia, donde han desarrollado una EGRAs en braille y en lengua de señas como parte de una evaluación de referencia a nivel nacional de las habilidades de lectoescritura en braille y en lengua de señas.

Capítulo 3: Información y recursos adicionales en línea

Identificación

Hayes, A.M., Dombrowski, E., Shefcyk, A. & Bulat, J. (2018). "Learning disabilities systems guide for low-and-middle-income countries". Research Triangle Park, NC: RTI Press. Consultado en: <https://www.rti.org/rti-press-publication/learning-disabilities-screening-and-evaluation-guide-low-and-middle-income>

Etapas del proceso de alfabetización

Centro Nacional para la Sordoceguera (sin fecha) "Literacy Development Continuum". Consultado en: <http://literacy.nationaldb.org/index.php/literacy-development-continuum/>

Organización Mundial de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). "Early Childhood Development and Disability: A Discussion Paper". Consultado en: <http://www.ecdgroup.com/pdfs/ECD-Disability-UNICEF-WHO-2012.pdf>

Técnicas didácticas específicas

Apoyos para estudiantes ciegos/con discapacidad visual

Paths to Literacy. Sitio web. Consultado en: <http://www.pathstoliteracy.org>

Perkins School for the Blind. Sitio web sobre alfabetización y sistema Braille. Consultado en: <http://www.perkins.org/stories/category/braille-and-literacy>

Alfabetización para estudiantes con trastornos de la comunicación

Sociedad Internacional de Comunicación Aumentativa y Alternativa. Sitio web. Consultado en: <https://www.isaac-online.org/english/home/>

Estado de Penn. "Literacy Instruction for Individuals with Autism, Cerebral Palsy, Down Syndrome and Other Disabilities & AAC-Learning-Center". Sitios web. Consultado en: <http://aacliteracy.psu.edu/>

Alfabetización para estudiantes sordos/con discapacidad auditiva

Visual Language and Visual Learning Lab (VL2 Lab) en Universidad Gallaudet, Sinopsis de investigación. Consultado en: <http://vl2.gallaudet.edu/research/research-briefs/> (publicado en inglés, español y chino)

"American Sign Language and English bilingual stories for deaf children with literacy lessons (VLOG #4)". Consultado en: <https://www.redefiningacademiccollaboration.com/vlogblog>

Alfabetización para estudiantes con discapacidad intelectual/del desarrollo

Center for Literacy and Disability Studies. Sitio web. Consultado en: <http://www.med.unc.edu/ahs/clds>

Tar Heel Reader. Sitio web. Consultado en: <https://tarheelreader.org>

Alfabetización para estudiantes con discapacidades del aprendizaje, emocionales o de atención

"Get Ready to Read (National Center for Learning Disabilities)". Sitio web. Consultado en: <http://www.getreadytoread.org/>

Learning Disabilities Association of America. Sitio web. Consultado en: <https://ldaamerica.org/>

Reading Rockets. Sitio web. Consultado en: <http://www.readingrockets.org>

Alfabetización para estudiantes con múltiples discapacidades

"Literacy for Children with Combined Vision and Hearing Loss". Sitio web. Consultado en: <http://literacy.nationaldb.org/>

Evaluaciones

National Center on Educational Outcomes. "Universal Design for Assessment". Sitio web. Consultado en: <https://nceo.info/Resources/faq/universal-design/universal-design-for-assessments>

Capítulo 4: De la teoría a la práctica: Guía para implementadores sobre cómo apoyar la alfabetización de estudiantes con discapacidad en los LMICs

Mientras los capítulos anteriores de este kit de herramientas se concentraron en las intervenciones y enfoques pedagógicos basados en la evidencia que respaldan la adquisición de habilidades de lectoescritura de los estudiantes con discapacidad, este capítulo analiza cómo se pueden implementar dichas intervenciones y enfoques en el contexto de los LMICs. Pasar de la teoría a la práctica puede ser complicado en muchos entornos, especialmente en la realidad de las aulas de muchos países LMIC. Este capítulo del kit de herramientas presenta:

- Los antecedentes del panorama de los donantes en relación con la educación inclusiva;
- Las recomendaciones en cuanto a lo que se debe y lo que no se debe hacer en el caso del financiamiento y la implementación de programas de educación inclusiva; y
- Las sugerencias para respaldar un enfoque organizado por etapas cuando se pasa de sistemas educativos segregados a sistemas educativos inclusivos.

4.1 Antecedentes sobre el apoyo de donantes y el panorama del financiamiento

Lo más destacado

- ◆ Un enfoque dual del desarrollo que tome en cuenta la discapacidad comprende el respaldo de programas e iniciativas específicas para la discapacidad, y la incorporación de las personas con discapacidad como beneficiarios en todos los demás programas de asistencia humanitaria y para el desarrollo.
- ◆ La Oficina de Educación de USAID está exigiendo cada vez más que los programas educativos incluyan a los estudiantes con discapacidad, y que también apoyen un enfoque orientado a la discapacidad.
- ◆ Otros principales donantes bilaterales y entidades multilaterales también se están comprometiendo cada vez más y apoyando los programas de educación inclusiva.

Los donantes se están comprometiendo cada vez más con el financiamiento de programas de educación inclusiva. No solo están financiando iniciativas específicas para las personas con discapacidad, sino que también están comenzando a exigir que todos en los proyectos se integren las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Este abordaje se denomina "enfoque dual". Muchos donantes, tales como la Comisión Europea y el Banco Mundial, están apoyando este enfoque en la práctica y a través de políticas. Por ejemplo, el DFID ha establecido y regularmente actualiza un Marco de Discapacidad que subraya la necesidad de promover la educación inclusiva, exigiendo que en la construcción de las escuelas se utilicen los principios del Diseño Universal. Consultar la Figura 18

para ver un mapa de los donantes con información sobre el compromiso de los donantes bilaterales con respecto a iniciativas de desarrollo y educación que incluyan la discapacidad. Históricamente, los donantes se han dedicado principalmente a respaldar a los niños con discapacidades físicas, con énfasis en la provisión de sillas de ruedas y la construcción de rampas. Este enfoque limitado, desde

Figura 18. Mapa de los donantes en educación inclusiva e inclusión de la discapacidad

Donante	Compromiso formal con la inclusión de la discapacidad	Compromiso formal con la educación inclusiva
Departamento de Asuntos Exteriores y Comercio (DFAT) de Australia	"DFAT's Development for All 2015-2020: Strategy for Strengthening Disability-Inclusive Development" ¹⁷	La educación inclusiva es un componente central del enfoque de la programación
Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID)	"DFID's Disability Framework" ¹⁸	La educación inclusiva es un área clave de la política definida en el marco
Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (GIZ) de Alemania	"Action Plan for the Inclusion of Persons with Disabilities; Disability and Development in German Development Cooperation Policy Paper" ¹⁹	Menciona la importancia y el compromiso con el encargo de una investigación específica sobre educación inclusiva
Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA)	"JICA Thematic Guidelines on Disability" ²⁰	Menciona la educación como condición y entorno para el empoderamiento
Agencia de Cooperación Internacional de Corea	"The Framework Act on International Development Cooperation, including people with disabilities as beneficiaries" ²¹	No especificado
Agencia de Cooperación para el Desarrollo de Noruega (NORAD)	"Opportunities for All-Human Rights in Norway's Foreign Policy and Development Cooperation" ²²	El derecho a la educación de los niños con discapacidad especificado en "prioridades de la educación"; mencionado en la sección "personas con discapacidad"
Agencia de Cooperación para el Desarrollo Internacional de Suecia (SIDA)	"Human Rights for Persons with Disabilities Work Plan 2009-2012" ²³	El derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad se menciona a lo largo de todo el documento
USAID	"1997 Disability Policy" ²⁴	La educación inclusiva se menciona como un tema transversal en la Estrategia Educativa 2011-2015

Fuente: Sitio web de las Políticas de la Agencia para el Desarrollo Internacional, USICD

17 Para obtener más información, visitar: <http://dfat.gov.au/aid/topics/development-issues/disability-inclusive-development/Pages/disability-inclusive-development.aspx>

18 Para obtener más información, visitar: <https://www.gov.uk/government/publications/dfid-disability-framework-2015>

19 Para obtener más información, visitar: http://www.usicd.org/doc/Strategiepapier330_01_2013.pdf

20 Para obtener más información, visitar: <http://usicd.org/doc/JICA%20Thematic%20Guidelines%20on%20Disability.pdf>

21 Para obtener más información, visitar: <http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=160744&chrClsCd=010203&urlMode=engLsInfoR&viewCls=engLsInfoR#0000>

22 Para obtener más información, visitar: <http://usicd.org/doc/Opportunities%20for%20All-%20Human%20Rights%20in%20Norway%E2%80%99s%20Foreign%20Policy%20and%20Development%20Cooperation%20%E2%80%94%20Report%202010.pdf>

23 Para obtener más información, visitar: <http://usicd.org/doc/Human%20Rights%20for%20Persons%20with%20Disabilities%20Work%20Plan%202009-2012.pdf>

24 Para obtener más información, visitar: <http://www.usicd.org/doc/USAID%20Disability%20Policy%20Paper%201997.pdf>

hace tiempo, se viene ampliando para respaldar a todos los niños con discapacidad, lo que incluye brindar apoyo para la educación inclusiva. Sin embargo, apenas recientemente los programas de educación inclusiva han avanzado más allá de la simple promoción de la necesidad de incluir a los estudiantes en el sistema educativo, para focalizarse en cómo mejorar dicho sistema, lo que comprende también mejores resultados en materia de aprendizaje y alfabetización. Esto señala un importante cambio que es necesario sostener e integrar a todos los programas educativos.

USAID exige que todos los programas educativos tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes con discapacidad como tema transversal y encontrar maneras de comprometer a la población de manera significativa. Por ejemplo:

- La iniciativa USAID/Ethiopia's Reading for Ethiopia's Achievement (READ) Technical Assistance (TA) utilizó tecnología para chequeos de vista y audición en el aula,
- La iniciativa USAID/Rwanda's Literacy, Language and Learning (L3) desarrolló material didáctico inclusivo, y
- La iniciativa USAID/ Rwanda's Mureke Tusome llevó adelante campañas de concientización de la comunidad acerca de la discapacidad.

USAID también ha apoyado varios programas de educación inclusiva orientados, tanto a través de iniciativas de misión en los países como mediante otras oportunidades de financiamiento respaldadas por la Oficina de Educación de USAID en Washington, D.C. Por ejemplo, todas las misiones de USAID en Marruecos, Mali y Haití han financiado programas específicos dedicados a mejorar la educación de los estudiantes con discapacidad. De igual manera, la organización All Children Reading Grand Challenge for Development (ACR GCD) ha dedicado una ronda de financiamiento a dirigir proyectos piloto innovadores que potencialmente podrían replicarse en otros países. A través de esta iniciativa, se respaldaron proyectos de educación inclusiva en Ghana, India, Lesoto, Marruecos y Filipinas. USAID también está implementando la iniciativa "Sign On For Literacy", que apoya soluciones innovadoras para brindarles mayor acceso a la lengua de señas local a los estudiantes sordos. Estas iniciativas subrayan el creciente compromiso con la prestación de una educación inclusiva y el apoyo de un enfoque dual hacia un desarrollo que tenga en cuenta la discapacidad.

4.2 Lo que se debe y lo que no se debe hacer en materia de financiamiento para una educación inclusiva

Lo más destacado

- ◆ Es importante que los programas de educación inclusiva respalden un enfoque del desarrollo basado en un modelo social y que no refuercen los estereotipos negativos y dañinos asociados a los enfoques médicos o de beneficencia.
- ◆ Los LMICs tienen la oportunidad de sortear los desafíos, prácticas y errores menos efectivos relacionados con la educación de los niños con discapacidad; los LMICs pueden aprender de los errores de los otros países que trabajan en esta área y apoyarse en las mejores prácticas desde el comienzo.
- ◆ Cuando se ponen en marcha programas de educación inclusiva, es importante implementar enfoques técnicos que estén basados en la evidencia, y evitar programas que puedan reforzar la estigmatización, discriminación y segregación.

Cuando se implementan programas de educación inclusiva, es importante que dichos programas: (1) estén en línea con la CRPD, (2) comprometan a las DPOs como planificadores y colaboradores, no solo como beneficiarios, y (3) se aseguren de que los programas sean inclusivos y empoderen a las personas con discapacidad. Es importante que los programas educativos apliquen un enfoque social para un desarrollo que tenga en consideración el tema de la discapacidad, en lugar de ser un modelo médico o de beneficencia. La Figura 19 ofrece un resumen de los diferentes modelos de discapacidad con ejemplos de cómo se pueden manifestar en un entorno educativo.

Figura 19. Modelos de discapacidad y educación

Beneficencia

Describe a las personas con discapacidad como desafortunadas o individuos que merecen pena o beneficencia. Este modelo refuerza los estereotipos negativos ya que no aborda las fortalezas de los individuos o su capacidad para ser miembros activos y participativos de la sociedad.

Ejemplo de educación: Brinda educación o dispositivos de asistencia como un acto de beneficencia, en lugar de reconocer que la educación es un derecho humano y las tecnologías de asistencia son herramientas pedagógicas vitales. La educación de los niños con discapacidad a menudo queda fuera del sistema de educación general y es impartida por grupos religiosos u ONGs.

Médico

Se centra en las limitaciones de la persona y en la necesidad de "reparar" a las personas, en lugar de buscar las posibles barreras que impone la sociedad. Este modelo refuerza los estereotipos ya que enfatiza las deficiencias y no las fortalezas del individuo.

Ejemplo de educación: Requiere un diagnóstico médico para matricular al individuo en la escuela. Supone que todos los individuos con el mismo diagnóstico aprenden lo mismo y, por consiguiente, se enseña para dicha etiqueta de discapacidad en lugar de enseñarle al niño. Establece límites sobre el potencial del niño según la etiqueta de discapacidad asignada.

Social

Se concentra en las barreras que existen en la sociedad y en cómo reducirlas para asegurar una participación completa y equitativa del individuo dentro de la sociedad. Junto con el enfoque basado en los derechos, son los modelos preferidos para la discapacidad.

Ejemplo de educación: Reconoce que todos los niños presentan problemáticas y fortalezas para el aprendizaje que son únicas. Brinda apoyos individualizados que se basan en las fortalezas, mientras se abordan los desafíos para promover el aprendizaje.

La Figura 20 ofrece algunos ejemplos ilustrativos de lo que los donantes y colaboradores a cargo de la implementación pueden desear considerar cuando se ponen en marcha prácticas pedagógicas inclusivas. Esta lista de ejemplos no es exhaustiva o completa, sino que más bien subraya las prácticas exitosas y estimulantes que se están implementando actualmente en los LMICs, así como las lecciones aprendidas de los países de ingresos altos que pueden servir como ejemplos. Es muy útil como herramienta de respaldo durante las discusiones de planificación del programa.

Figura 20. Lo que no se debe hacer en materia de financiamiento

✓ **Lo que se debe hacer**

✗ **Lo que no se debe hacer**

Explicación

Educación general inclusiva

<p>Crear programas de apoyo que provean entornos de educación inclusiva.</p>	<p>No respaldar iniciativas que refuercen la segregación de los estudiantes con discapacidad en entornos independientes, alejados de sus compañeros de la misma edad.</p>	<p>De acuerdo con la CRPD, el financiamiento y la futura programación deben focalizarse en un modelo de educación inclusiva.²⁵ Lamentablemente, las escuelas segregadas continúan recibiendo poco respaldo según la lógica de que “las escuelas segregadas son el único modelo actual y es mejor apoyarlas que abandonar a esos niños en las escuelas sin una mejor alternativa en marcha”. Dada la escasez de recursos, salvo que los donantes y los gobiernos prioricen y apoyen la educación inclusiva, la meta de la inclusión nunca podrá hacerse realidad. Los Comentarios Generales de la CRPD también sostienen que los programas financiados por el gobierno y los donantes deben cambiar inmediatamente para apoyar la inclusión, con planes claros sobre cómo sería la transición desde el sistema segregado y obsoleto.</p>
<p>Establecer modelos o programas piloto que incluyan a los niños con una amplia gama de categorías de discapacidad y niveles de necesidades de apoyo.</p>	<p>No crear un modelo o programas piloto que excluyan a los niños basándose en la categoría de discapacidad o su severidad.</p>	<p>Un programa no se puede llamar “modelo” si es inherentemente discriminatorio. Los programas modelo, en cambio, necesitan ser inclusivos de todos los estudiantes, independientemente del tipo de discapacidad o aquellos con necesidades de asistencia mayores. Asimismo, implementar programas que excluyan a ciertos niños puede reforzar sin querer los estereotipos y estigmas, y además aislar y potencialmente causarles daño a los niños. Se recomienda evitar esta práctica, ya que los programas modelo para una educación inclusiva tienen que ver con brindar educación para todos.</p>

25 Tener en cuenta cómo define la educación inclusiva la comunidad de personas sordas (consultar la sección 3.4.3) y las diferentes implicancias asociadas a los entornos educativos para los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva que permiten su inmersión lingüística e interacción social plena.

✓ **Lo que se debe hacer**

Reconocer las necesidades de comunicaciones únicas de los estudiantes sordos, para quienes resulta beneficiosa su inclusión en un entorno multilingüe que puede no ser su escuela de educación general local.

✗ **Lo que no se debe hacer**

No colocar a los estudiantes sordos en entornos de educación inclusiva sin brindarles apoyo y un marco comunicativo inclusivo.

Explicación

Como se ha discutido a lo largo de todo este kit de herramientas, es muy beneficioso para los estudiantes sordos participar de un entorno que respete su identidad lingüística y cultural. Colocar a los estudiantes sordos en las escuelas inclusivas locales sin los apoyos apropiados, sin abordar su capacidad para interactuar directamente con sus compañeros y maestros, puede generar que el estudiante se vuelva más aislado y segregado. Es crucial que el entorno educativo para los estudiantes sordos se base en sus necesidades individuales, refleje las decisiones informadas de la familia y del niño, y promueva la comunicación plena.

Lograr el compromiso de los estudiantes con discapacidad, las DPOs, las familias de los niños con discapacidad, los representantes del gobierno, los funcionarios clave de la escuela, los maestros y los líderes de la comunidad en la creación de un programa de educación inclusiva.

No apoyar programas que solo convoquen a unas pocas o a ninguna de estas partes interesadas esenciales. Todos los programas y actividades resultan beneficiados si se logra el compromiso activo de estos importantes actores.

Para desarrollar un abordaje participativo, es importante incluir los aportes de un grupo diverso de partes interesadas. No suponer que las personas sin discapacidad o las familias de los niños sin discapacidad representan a la comunidad de personas con discapacidad. En línea con la CRPD, en toda programación se debe cumplir con el principio de "nada sobre nosotros sin nosotros" y, por consiguiente, se debe comprometer a las DPOs y a las familias como corresponde. Esto significa diseñar programas de educación inclusiva con servicios y apoyos que comprometan a los estudiantes con discapacidad, las DPOs, las familias de los niños con discapacidad, los representantes del gobierno, los funcionarios clave de la escuela, los maestros y los líderes de la comunidad. Las DPOs también pueden requerir capacitación adicional para ayudar a garantizar que se estén implementando apropiadamente las políticas de educación inclusiva y los demás programas.

Apoyar el acceso al plan de estudios nacional que sea adaptado o modificado, según sea necesario.

No respaldar planes de estudio alternativos que no sean individualizado teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes o que sean predeterminados basándose en el tipo de discapacidad.

Todos los niños pueden aprender; sin embargo, algunos estudiantes necesitan un plan de estudios adaptado o modificado para alcanzar su máximo potencial académico. Un plan de estudios alternativo establece barreras arbitrarias sobre los estudiantes, basándose en su etiqueta o diagnóstico de discapacidad. Es importante suponer sus capacidades y brindarles a los estudiantes la oportunidad de tener éxito, mientras cumplen con sus metas pedagógicas individualizadas.

✓ Lo que se debe hacer

Hacer pruebas piloto de los programas y usar las prácticas basadas en la evidencia y los testimonios para probar los nuevos programas antes de implementarlos a mayor escala.

✗ Lo que no se debe hacer

No implementar programas a nivel nacional sin primero realizar una prueba piloto para evaluar cómo se pueden aplicar los enfoques pedagógicos propuestos dentro de un contexto específico.

Explicación

La educación inclusiva implica una nueva programación para muchos países y colaboradores a cargo de la implementación. Existe información disponible limitada sobre qué funciona en cuanto a los enfoques pedagógicos efectivos en los LMICs. A causa de esto, es importante en primer lugar realizar una prueba piloto de la programación e incorporar las lecciones aprendidas antes de implementar la programación a nivel nacional o implementar proyectos de gran escala.

Crear programas de educación que sean inclusivos de las necesidades de los estudiantes con discapacidad desde el principio.

No confiar en la modernización de los programas para incorporar las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Muy similar al desafío de modernizar un edificio en lugar de construir un edificio accesible desde cero, la modernización de los programas para que sean inclusivos puede ser problemática. Cuando no se requiere la inclusión desde el comienzo, a menudo no hay fondos disponibles para agregar más tarde una programación de educación inclusiva; por lo tanto, la programación inclusiva es mínima o inexistente. Cuando la inclusión es una ocurrencia tardía, tiende a ser pasada por alto durante la implementación para ocuparse de otras prioridades. Es importante hacer que la programación inclusiva sea una parte central de toda programación y que requiera programas financiados recientemente para que sean diseñados teniendo en cuenta la inclusión desde el principio.

Documentar los indicadores del impacto, tal como la cantidad de materiales que incorporan los principios del UDL, la cantidad de maestros capacitados y la cantidad de dispositivos de tecnología de asistencia utilizados.

No informar simplemente la cantidad de estudiantes con discapacidad que son comprendidos en el proyecto, ya que las técnicas para identificar en forma confiable a los estudiantes con discapacidad todavía están en una etapa temprana de su desarrollo.

Es esencial contar con indicadores de que "se está haciendo lo correcto" con los estudiantes con discapacidad, lo que significa garantizar su progreso educativo, independientemente de su etiqueta o incluso de la precisión de su identificación. Por lo tanto, se recomienda que el énfasis de la implementación del proyecto se coloque en los beneficios y resultados de los estudiantes cuyo progreso educativo se desvía de manera significativa respecto a la media de la clase, en lugar de simplemente documentar la cantidad de estudiantes con discapacidad comprendidos en un proyecto. La ausencia de una identificación integral no descarta un enfoque en los beneficios y resultados para el caso de los estudiantes que se enfrentan a barreras en su aprendizaje.

✓ **Lo que se debe hacer**

Abordar las actitudes de la comunidad y de la sociedad como parte de los programas de educación inclusiva junto con las DPOs.

✗ **Lo que no se debe hacer**

No suponer que las barreras sociales, societales y otras barreras actitudinales se pueden abordar con posterioridad.

Explicación

Abordar las actitudes de la comunidad, incluyendo el compromiso y la educación de los padres de los niños con o sin discapacidad en beneficio de una educación inclusiva, es un componente clave para crear programas educativos inclusivos sustentables. Es beneficioso que los programas que se ocupan de la educación de los niños con discapacidad incluyan los componentes de cambio del comportamiento social en todos los programas. Los comités de administración de la escuela y las asociaciones de padres y maestros también pueden necesitar capacitación para saber cómo ayudar a respaldar una educación inclusiva dentro de la escuela y en la comunidad.

Identificación de estudiantes con discapacidad

Focalizarse en el financiamiento de apoyos y servicios pedagógicos para estudiantes y maestros.

No focalizarse únicamente en la identificación sin proveer apoyos y servicios para los estudiantes y maestros en forma simultánea.

El objetivo de la identificación temprana de los estudiantes que se podrían beneficiar con los servicios de educación especial en el aula es asegurarse de que reciban los apoyos y servicios apropiados para alcanzar su máximo potencial académico. Identificar a los estudiantes que necesitan servicios educativos especiales, pero luego no ofrecerles dichos servicios implica un fracaso del objetivo de la identificación. Es importante que los gobiernos y los sistemas educativos pongan en marcha un plan para proveer y expandir los servicios y apoyos que sean necesarios. El peor de los escenarios es que la identificación se use para justificar la necesidad de sacar a los estudiantes de las aulas, lo que genera una reducción del acceso de los estudiantes a la educación. Se recomienda priorizar la identificación una vez que se han puesto en marcha los servicios y apoyos apropiados, para garantizar que la identificación no lleve involuntariamente a la exclusión o segregación.

* Para obtener más información sobre las Preguntas del Grupo de Washington, visitar el sitio web: <http://www.washingtongroup-disability.com/washington-group-question-sets/short-set-of-disability-questions/>

✓ Lo que se debe hacer

Apoyar las revisiones y análisis/evaluaciones en el aula que se basen en las fortalezas para determinar la elegibilidad para recibir los servicios y apoyos de la educación especial.

✗ Lo que no se debe hacer

No usar herramientas no diseñadas para el ámbito educativo (tal como preguntas de un censo o evaluaciones médicas) para tomar decisiones que tienen que ver con la educación.

Explicación

Contar con datos confiables de un censo es importante pero requiere diferentes procesos, herramientas y protocolos que los que se necesitan para identificar a un estudiante que califica para recibir servicios y apoyos de educación especial. En cambio, mientras que para realizar un censo se recomienda usar herramientas como las Preguntas del Grupo de Washington* y la Clasificación Internacional del Funcionamiento (ICF), para fines educativos se han desarrollado y se utilizan herramientas de identificación culturalmente apropiadas.

Apoyar los chequeos de vista y audición en las escuelas.

No respaldar los centros de evaluación ni confiar únicamente en las clínicas comunitarias para determinar si los estudiantes tienen problemas visuales o auditivos.

Es importante que se realicen chequeos de vista y audición en las escuelas para garantizar que se evalúe a todos los estudiantes. Idealmente, los chequeos permiten que los estudiantes sean derivados para recibir servicios adicionales en la comunidad (por ej., anteojos y exámenes auditivos adicionales). En muchos casos, los estudiantes tienen simples infecciones de ojos o de oídos que se pueden tratar. Si no están disponibles los anteojos o los audífonos, los maestros pueden hacer adaptaciones o adecuaciones en el aula. Los centros de evaluación no se consideran la mejor práctica, ya que no evalúan a los estudiantes en el entorno del aula y a menudo exigen que las familias cubran los costos del viaje. En cambio, las clínicas móviles son una alternativa menos costosa, que fomenta el compromiso de los maestros y la escuela. Las organizaciones pueden resultar beneficiadas si trabajan directamente con las escuelas en el abordaje de las prácticas inclusivas en los Planes de Mejora Escolar para los estudiantes con discapacidad luego de identificar las necesidades adicionales.

✓ **Lo que se debe hacer**

Enfocarse en identificar a los niños excluidos de la escuela y en proveer un estímulo para sus logros escolares.

✗ **Lo que no se debe hacer**

No ignorar el hecho de que muchos estudiantes con discapacidad (formalmente identificados o no) quedan excluidos, no asisten a la escuela con sus compañeros y no reciben los beneficios de los proyectos educativos.

Explicación

Millones de niños con discapacidades reales o supuestas quedan excluidos tanto de las escuelas inclusivas como de las segregadas. Dentro del proceso del Informe Anual de la Experiencia de los Estudiantes (ASER, por sus siglas en inglés), cuando los miembros de la comunidad encuestan a cada hogar en relación con las necesidades educativas de los niños, pueden desear formular preguntas sobre las razones por las cuales los niños no asisten a la escuela. Estas preguntas pueden servir como una prueba de diagnóstico inicial para notar la presencia de discapacidades. Los encuestadores comunitarios pueden brindar información a los padres sobre las oportunidades educativas para sus hijos. Además, les brindan información a los responsables de implementar el proyecto y a los funcionarios de la escuela sobre las barreras que están evitando que todos los niños asistan a la escuela. Los informes de ASER idealmente incluyen el porcentaje de niños fuera de la escuela que han sido identificados y la cantidad de padres que reciben información sobre las opciones educativas disponibles para sus hijos.

Capacitación docente

Fortalecer y apoyar los sistemas de educación especial.

No suponer que inclusión es equivalente a no proveer servicios y apoyos especializados según sea necesario.

La educación especial es un servicio que provee educación especialmente diseñada; no es un lugar (escuela especial, clase especial). Cuando se respaldan los sistemas de educación inclusiva, es importante brindarles a los estudiantes con discapacidad y a los maestros de educación general los servicios y apoyos apropiados para promover el aprendizaje. Colocar a los niños con discapacidad en un entorno inclusivo sin el apoyo adecuado puede provocar que los maestros y los estudiantes se sientan agobiados.

Respaldar un sistema de apoyo organizado en múltiples niveles a cargo de especialistas, que prepare a los maestros de educación general y especial para brindar el nivel apropiado de asistencia académica y conductual a los estudiantes con o sin discapacidad.

No apoyar un sistema que solo prepare a los maestros de educación general O BIEN a los maestros de educación especial para abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Para que la educación inclusiva sea efectiva, son necesarios diferentes niveles, o categorías, de apoyo. Cuando se respaldan o implementan programas de educación inclusiva, es importante abordar estos diferentes tipos de apoyos para brindar asistencia tanto a los maestros como a los estudiantes en el aula.

✓ Lo que se debe hacer

Apoyar la educación de las personas sordas usando maestros bien preparados, que dominen la lengua de señas y tengan conocimiento de la cultura sorda en su país en particular.

✗ Lo que no se debe hacer

No apoyar programas que solo provean capacitación introductoria sobre la lengua de señas y suponer que dicha formación cubre las necesidades de los estudiantes sordos.

Explicación

La fluidez en cualquier lengua no se puede lograr mediante una exposición mínima. Si bien ofrecer a los maestros una capacitación introductoria sobre la lengua de señas se recomienda como una forma de fomentar la comprensión de la cultura sorda y promover la diversidad, no se puede esperar que alguien que ha recibido una capacitación mínima acerca de una lengua enseñe dicha lengua. La práctica preferida es que los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva reciban educación de alguien que maneja la lengua de señas con fluidez.

Promover la selección y contratación de personas con discapacidad para que se certifiquen como maestros.

No suponer que si alguien es sordo y maneja la lengua de señas, o es ciego y conoce el sistema braille, está preparado para enseñar usando esos métodos con niños sordos o ciegos.

Es importante que se contrate a personas con discapacidad como maestros. Pueden ejercer un rol vital como modelos para los estudiantes con discapacidad. De igual manera, las personas ciegas o sordas tienden a manejar con más fluidez el sistema braille o bien la lengua de señas, respectivamente, en comparación con los maestros que no han experimentado una discapacidad en su vida. Sin embargo, el conocimiento de braille y/o la lengua de señas por sí solo no los califica como maestros. En cambio, estos individuos se pueden beneficiar si reciben la capacitación docente al mismo nivel que los otros maestros en la escuela. Para asegurarse de que esto suceda, es imprescindible que la capacitación docente previa a su designación que tiene lugar en los institutos y universidades no discrimine a los estudiantes con discapacidad.

Emplear a capacitadores que tengan una experiencia práctica educando a estudiantes con discapacidad, si se decide implementar un modelo de capacitación en forma de cascada (capacitar a un maestro para que luego este capacite a otros maestros).

No suponer que un maestro puede adquirir nueva información sobre la educación inclusiva y enseñarla a otros sin haber tenido la experiencia real de enseñar a estudiantes con discapacidad.

En muchos programas educativos nacionales o de gran escala, la capacitación en cascada se usa para alcanzar a una gran población de maestros. Sin embargo, capacitar a los maestros para que se conviertan en capacitadores sobre educación inclusiva, pero que no tengan una experiencia concreta de la enseñanza a estudiantes con discapacidad, no resulta una práctica efectiva. Resultará beneficioso para todos los capacitadores que se especialicen en educación inclusiva tener una experiencia real, práctica y concreta de la enseñanza a estudiantes con discapacidad antes de transmitir dichas habilidades a otros.

✓ **Lo que se debe hacer**

Adaptar la capacitación al contexto local, recibiendo aportes de los maestros, las familias de los niños con discapacidad y las DPOs.

✗ **Lo que no se debe hacer**

No exportar los cursos de capacitación de otros países sin hacerlos relevantes para el contexto y la cultura local.

Explicación

Para que la capacitación docente sea efectiva y significativa, es importante que los cursos de capacitación sean culturalmente relevantes y se basen en las capacitaciones y los conocimientos previos en la materia. No se considera una buena práctica importar capacitaciones sobre educación inclusiva de un país al otro sin recibir un aporte participativo de las diferentes partes interesadas comprometidas con el respaldo de la educación de los estudiantes con discapacidad, ya que la capacitación a menudo se vuelve menos relevante para los participantes.

Promover los programas de mentoría y apoyo o entrenamiento constante como parte de los programas de capacitación docente.

No suponer que la información provista en la capacitación es suficiente y que no se necesita el apoyo constante en el aula.

Resulta beneficioso para los maestros recibir apoyo constante cuando implementan nuevas estrategias o técnicas didácticas. Implementar programas de mentoría o con acceso continuo a los apoyos es una forma efectiva en que los maestros pueden recibir comentarios y sugerencias sobre educación inclusiva, así como tener acceso a recursos en el caso de que tengan preguntas adicionales una vez que hayan puesto en práctica la información obtenida de las capacitaciones.

Incorporar las prácticas del UDL y otras técnicas para promover que la capacitación docente esté centrada en el aprendizaje del niño y planes de lecciones guionadas, si los usan.

No usar planes de lecciones guionadas que solo se ocupen del "niño promedio;" en cambio, incorporar técnicas que traten sobre la variabilidad en los estilos y preferencias de aprendizaje de los estudiantes con o sin discapacidad.

El UDL es una forma efectiva de mejorar la educación de todos los niños, incluidos aquellos con discapacidad. Se recomienda que las capacitaciones estén centradas en el niño y permitan que los maestros adapten los contenidos y técnicas para cubrir las necesidades, fortalezas y preferencias específicas de los estudiantes con o sin discapacidad en el aula. Sin embargo, en muchos LMICs, las lecciones guionadas han sido útiles para asistir a los maestros que pueden ser nuevos enseñando o que están menos familiarizados con el enfoque didáctico que se está aplicando. Cuando los planes de lecciones guionadas se consideran necesarios, es importante integrar las prácticas del UDL a los guiones propuestos para enseñarles en forma efectiva a los estudiantes con o sin discapacidad.

✓ **Lo que se debe hacer**

✗ **Lo que no se debe hacer**

Explicación

Apoyos pedagógicos

<p>Respalda el uso de IEPs que aborden el desempeño actual del estudiante, sus metas y puntos de referencia anuales, y los servicios y apoyos necesarios.</p>	<p>No respalda los IEPs que son excesivamente simplistas o se basan en las carencias, enfocándose únicamente en los desafíos académicos.</p>	<p>Un IEP es una herramienta útil para ayudar a identificar las fortalezas pedagógicas del estudiante, sus necesidades y preferencias, así como la naturaleza de una educación especialmente diseñada (incluyendo las adecuaciones del UDL) que les permitirá a los estudiantes lograr los avances apropiados. Sin embargo, cuando un IEP es excesivamente simplista se vuelve menos efectivo. De igual manera, si un IEP se basa en las carencias, focalizándose en lo que los estudiantes no pueden hacer, sin reconocer lo que ellos sí pueden hacer o bien sus intereses o qué los motiva, un IEP puede potencialmente reforzar un estigma.</p>
<p>Respalda los IEPs que plantean metas SMART (Específicas, Mensurables, Orientadas a la Acción, Realistas y Oportunas) individualizadas, que les ofrezcan a los maestros y a las familias una herramienta muy útil.</p>	<p>No respalda los IEPs que plantean metas genéricas o que no son mensurables.</p>	<p>Para que los IEPs sean una herramienta que puede ser aprovechada por los maestros y las familias, resulta beneficioso plantear metas individuales que cumplan con los criterios SMART. Tampoco se recomienda el uso de los “bancos de metas”, que plantean metas que podrían ser útiles para múltiples estudiantes con discapacidad, ya que estas metas no permiten la individualización.</p>
<p>Incorpora a la enseñanza los dispositivos de asistencia que cubren las necesidades de varios tipos de estudiantes (por ej., máquina de escribir en braille, sistemas de FM, dispositivos de AAC).</p>	<p>No supone que solo los niños con discapacidad física necesitan dispositivos de asistencia (por ej., sillas de rueda, muletas, etc.).</p>	<p>Los dispositivos de asistencia incluyen una amplia variedad de herramientas de tecnología básica, media y alta, que pueden brindar apoyo para el aprendizaje. Cuando se proveen los dispositivos de asistencia, es importante no solo observar las problemáticas sensoriales o de movilidad (por ej., sillas de rueda, anteojos y audífonos), sino también tener en cuenta otros dispositivos que pueden promover el logro de las metas en muy diferentes áreas de interés, entre ellas: comunicación, académica, compromiso y comportamiento adecuado.</p>

✓ **Lo que se debe hacer**

✗ **Lo que no se debe hacer**

Explicación

Promoción de la alfabetización

<p>Permitir una definición flexible de alfabetización, que sea inclusiva de los estudiantes con discapacidad.</p>	<p>No acatar las definiciones de alfabetización que consideran la fluidez en la escritura o lectura tradicional como las únicas formas de demostrar las habilidades adquiridas.</p>	<p>Los estudiantes con discapacidad pueden expresar sus competencias en materia de lectoescritura en forma diferente a como lo hacen los estudiantes sin discapacidad. Por ejemplo, los estudiantes ciegos no leen las palabras impresas, pero utilizan el sistema braille. Otros estudiantes pueden probar sus conocimientos de lectoescritura señalando imágenes o usando dispositivos de AAC para demostrar que han comprendido un cuento. Los estudiantes con discapacidad necesitan una definición flexible de alfabetización, que les permita abordar sus metas pedagógicas.</p>
<p>Reconocer que los estudiantes con diferentes tipos de discapacidades pueden adquirir habilidades de lectoescritura de distintas maneras.</p>	<p>No suponer que todos los niños aprenden a través de la fonética y pueden no necesitar un enfoque adaptado o modificado para la adquisición de las habilidades de lectoescritura.</p>	<p>Los estudiantes con discapacidad pueden necesitar diferentes enfoques del desarrollo de habilidades de lectoescritura sobre la base de sus fortalezas y necesidades. Por ejemplo, puede no resultar beneficioso para los estudiantes sordos utilizar en enfoque fonético, sino más bien enseñarles de mejor manera utilizando una combinación de materiales y estrategias, tales como la inclusión de cuentos en lengua de señas, alfabeto manual, escritura y estrategias bilingües, como puede ser la alternancia de código. Respaldar un enfoque de la alfabetización basado en las evidencias, que se adapte a los diferentes tipos de discapacidades, con la flexibilidad necesaria como para dar lugar a las preferencias individuales.</p>
<p>Usar los principios del UDL para ayudar a respaldar el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad.</p>	<p>No adoptar un enfoque de la alfabetización que sea "uniforme para todos", sin reconocer que los estudiantes pueden leer y expresar la información, y sentirse motivados a aprender, de maneras alternativas.</p>	<p>El UDL tiene en cuenta que los estudiantes reciben y expresan la información, y se sienten motivados a aprender, de diferentes formas. Respaldar los programas educativos y preparar a los maestros para que brinden una enseñanza diferenciada que se adapte a la variabilidad del aprendizaje de los estudiantes incrementará el progreso educativo de los estudiantes con o sin discapacidad por igual.</p>

✓ **Lo que se debe hacer**

Desarrollar las capacidades funcionales básicas y la alfabetización emergente temprana en los estudiantes con discapacidad, en caso de ser necesario.

✗ **Lo que no se debe hacer**

No suponer que los estudiantes con discapacidad ingresan a la escuela habiendo tenido el mismo acceso a las habilidades previas a la lectoescritura o de alfabetización emergente que sus compañeros sin discapacidad.

Explicación

Muchos niños pequeños con discapacidad han tenido poca exposición a los libros y al material impreso debido no solo a su discapacidad sino también a las creencias erróneas acerca de su capacidad para leer. Puede ser necesario brindar apoyo adicional previo a la lectoescritura para que los estudiantes con discapacidad sean alfabetizados.

Respaldar la identificación temprana, la intervención en la primera infancia y la educación inclusiva en la primera infancia, entendiendo que el objetivo de la identificación temprana es proveer servicios por anticipado.

No suponer que los programas de la primera infancia no resultarán beneficiosos para los niños pequeños con discapacidad, ni promover una identificación temprana que no se combine con una intervención temprana.

El objetivo de la identificación temprana es proveer servicios de intervención temprana. Una identificación sin servicios puede implicar el riesgo de colocar etiquetas en los niños, sin brindarles los apoyos tempranos necesarios para que alcancen sus metas pedagógicas y de desarrollo. Resulta beneficioso para los niños con discapacidad, así como para todos los niños en general, recibir educación en la primera infancia y, por lo tanto, también es importante que estos programas sean plenamente inclusivos de los niños pequeños con discapacidad.



Reflexione sobre su contexto

Los programas de educación inclusiva que se están implementando en su país, ¿cumplen con las prácticas recomendadas o con las recomendaciones acerca de lo que se debe hacer?

¿Existen programas de educación inclusiva que cumplen con las prácticas recomendadas en cuanto a "lo que no se debe hacer"?

¿Cómo se pueden convertir los programas actuales para estar más acorde con las prácticas recomendadas?

¿Cómo garantizar de la mejor manera que los programas futuros sigan las prácticas recomendadas?

4.3 Respaldo de la programación para una educación inclusiva

Lo más destacado

- ◆ Un enfoque dual del desarrollo que tome en cuenta la discapacidad comprende el respaldo de programas e iniciativas específicas para la discapacidad, y la incorporación de las personas con discapacidad como beneficiarios en todos los demás programas de asistencia humanitaria y para el desarrollo.
- ◆ La Oficina de Educación de USAID está exigiendo cada vez más que los programas educativos involucren a los estudiantes con discapacidad, y que también apoyen un enfoque orientado a la discapacidad.
- ◆ Otros principales donantes bilaterales y entidades multilaterales también se están comprometiendo cada vez más y apoyando los programas de educación inclusiva.

Los programas educativos respaldados por los donantes no pueden ser efectivos si excluyen o ignoran al 20 por ciento o más de los niños en edad escolar. De igual manera, crear sistemas educativos que se centren principalmente en las necesidades de aquellos que son “fáciles” de educar terminará siendo, en última instancia, ineficaz, ya que no se tienen en cuenta las diversas necesidades pedagógicas de todos los estudiantes. Reconocer que todos los niños aprenden de manera diferente y pueden necesitar apoyos pedagógicos adicionales en algún punto es sencillamente una buena práctica. Para que los programas educativos sean plenamente inclusivos de los estudiantes con discapacidad, es fundamental abordar las necesidades únicas de dichos estudiantes durante todas las etapas del proyecto. Demasiado a menudo las necesidades de los estudiantes con discapacidad se toman en consideración como una ocurrencia tardía en el diseño e implementación del programa. Para evitar esto, es fundamental que se defina claramente a la educación inclusiva como parte de las metas clave del programa. Sin embargo, incluso con el compromiso de los donantes, el gobierno y los responsables de la implementación, muchos de estos últimos con frecuencia no están al tanto de por dónde comenzar o de cuál es la mejor forma de apoyar los enfoques de la alfabetización para los estudiantes con discapacidad.

Cada programa de educación inclusiva será diferente, dependiendo del país y del contexto. Tal como pasa con todos los programas educativos, no existe una receta única para los programas de educación inclusiva que se pueda transferir de un país a otro sin modificaciones o adaptaciones. Sin embargo, existen algunas fases sugeridas que los donantes y los responsables de la implementación pueden considerar cuando diseñan, implementan y evalúan los proyectos. A continuación se detallan las fases sugeridas:

Fase 1: Lograr el compromiso de las principales partes interesadas

Fase 2: Comprender las necesidades, paradigmas y prácticas actuales

Fase 3: Planificar para la inclusión

Fase 4: Cambiar segregación por inclusión

Fase 5: Considerar la programación que ha demostrado ser efectiva y ejecutarla a mayor escala

Fase 6: Abordar las brechas en la investigación y hacer crecer la base de conocimientos en general

Fase 7: Compartir las mejores prácticas y las lecciones aprendidas

**Menos capaz no significa menos digno.
Todos los niños tienen derecho a una
educación y todos los individuos
pueden hacerlo realidad.**



4.3.1 Fase 1: Lograr el compromiso de las principales partes interesadas

Como parte del proceso de diseño, es importante reunirse con las partes interesadas relevantes para recibir sus aportes sobre las prioridades programáticas en su país. Sus valiosos aportes pueden ayudar a diseñar programas que se basen en las fortalezas de las actuales prácticas, mientras se abordan los continuos desafíos y necesidades. Estas partes interesadas son clave para la implementación y, por lo tanto, es sumamente beneficioso lograr su compromiso durante todo el proyecto. A continuación se enumeran algunas de las principales partes interesadas:

- Ministerios de Educación
- DPOs y la comunidad en torno a la discapacidad
- Familias de niños con discapacidad
- Maestros y administradores
- ONGs y la sociedad civil
- Otros donantes

El Anexo G brinda más información sobre cómo lograr el compromiso de cada una de estas partes interesadas clave en el diseño y la implementación del proyecto.



Reflexione sobre su contexto

Las partes interesadas antes mencionadas, ¿se comprometen y son consultadas habitualmente?

¿Cómo se puede fortalecer y mejorar el compromiso de las partes interesadas?

4.3.2 Fase 2: Comprender las necesidades, paradigmas y prácticas actuales

Es necesario conocer las complejidades—incluidas las metas, desafíos y recursos disponibles—para diseñar programas que se basen en los servicios existentes y aborden las necesidades contextuales. Incluso los países con sistemas de educación inclusiva emergentes tienen diferentes fortalezas y debilidades. Por ejemplo, un país puede tener en vigencia un sistema de capacitación docente para los maestros de educación general sobre educación inclusiva, sin que existan en ese momento apoyos para los servicios de educación especial para los estudiantes y maestros. Otros países pueden contar con servicios fuertemente especializados pero maestros de educación general que nunca han recibido ningún tipo de capacitación sobre inclusión. Comprender el punto a partir del cual un país está partiendo y sus metas es fundamental para desarrollar programas que respalden los objetivos de la educación inclusiva. Esta información puede ayudar a determinar las actividades e intervenciones apropiadas que responderán de la mejor manera a las prioridades, necesidades y fortalezas del país. Se puede emprender un análisis situacional tanto para los programas que se enfocan en los problemas específicos de la discapacidad, así como para los otros programas educativos que trabajan en el abordaje de las necesidades de los niños con discapacidad como parte de sus beneficiarios. Se recomienda que un análisis situacional adopte un enfoque multimodal para la investigación, utilizando a la vez datos cualitativos y cuantitativos. Esto implica el uso de una variedad de técnicas didácticas, tales como:

- Llevar a cabo una revisión documental, incluidas las políticas y estrategias del gobierno, informes de las ONGs y DPOs, y artículos académicos.
- Realizar entrevistas a las partes interesadas clave, incluyendo a varios de los diversos grupos mencionados anteriormente
- Llevar a cabo observaciones en el aula, que comprendan a las escuelas y aulas inclusivas y segregadas, así como las escuelas públicas y privadas si corresponde.
- Realizar encuestas entre los miembros de las DPOs, las familias de los niños con discapacidad y los maestros.

Se recomienda lograr el compromiso de todas las partes interesadas, incluido el MOE, las DPOs, la comunidad y las familias de los niños con discapacidad, en el desarrollo de las preguntas y herramientas de cualquier investigación para asegurarse de que el análisis situacional también capte la información que es importante para los diferentes grupos. También es una práctica beneficiosa comprometer a los representantes de las DPOs como entrevistadores, observadores o censistas, para ayudar a facilitar su participación en el proceso.

Se recomienda que los informes situacionales examinen las políticas, los sistemas, la capacitación y los apoyos holísticos que promueven la educación y la adquisición de habilidades de lectoescritura de los estudiantes con discapacidad. También es importante que el análisis aborde las necesidades de todos los tipos de discapacidades, en lugar de tratar solamente las necesidades de unas pocas categorías de discapacidades particulares. Esto significa evaluar las necesidades de todos los niños con discapacidad, incluidos aquellos que se pueden catalogar como personas con discapacidades severas y aquellos con múltiples discapacidades. También se sugiere incluir la cuestión de género a lo largo de todo el documento, para asegurarse de que los programas y servicios estén disponibles tanto para niños como para niñas con discapacidad. El Anexo H brinda información cuyo tratamiento podría ser de utilidad en un análisis situacional.



Maestros que han recibido capacitación sobre educación inclusiva a través del programa USAID SHRP enseñan las habilidades de lectoescritura a estudiantes de Uganda. Créditos de la foto: Research Triangle Institute



Un análisis detallado de la inclusión: Inclusión del tema de la discapacidad en las evaluaciones de género, los análisis y los planes de inclusión

Además de realizar un análisis situacional de la discapacidad para ayudar a guiar una programación orientada en dicho sentido, también es importante incorporar el tema de la discapacidad en las evaluaciones de género, los análisis y los planes de inclusión. Llevar a cabo evaluaciones y análisis de género es una política exigida por USAID (consultar ADS 201.3.9.3 y ADS 201.3.11.6) (USAID, 2010). Estos documentos evalúan cómo las diferencias de género podrían afectar potencialmente a los individuos y, por consiguiente, informar y guiar una programación acorde. Estos documentos también analizan otras vulnerabilidades que pueden impactar sobre la participación equitativa, las cuales en muchos países incluyen el estado de discapacidad. Por lo tanto, se recomienda que las cuestiones de género y educación inclusiva sean un componente central de todas las evaluaciones de género y educación. Para obtener más información sobre cómo incorporar el tema de la discapacidad como parte de estos documentos centrales, consultar "USAID's Guide on How to Integrate Disability into Gender Assessments and Analysis (2010)", disponible en: https://www.usaid.gov/sites/default/files/Guide_How_Integrate_Disability_Gender_Assessments_2010.pdf



Reflexione sobre su contexto

¿Se ha llevado a cabo una evaluación de la educación inclusiva dentro de su país? En caso afirmativo, ¿cómo se puede usar dicha evaluación como una herramienta? En caso negativo, ¿cuál sería la mejor forma de evaluar la situación actual?

4.3.3 Fase 3: Implementar una programación que incluya la discapacidad

La fase de implementación del proyecto es donde el diseño y la planificación se hacen realidad, y donde se ponen en práctica las teorías sobre la alfabetización. Demasiado a menudo, la educación general y los programas de alfabetización consideran las necesidades de los estudiantes con discapacidad en una etapa posterior, y durante la implementación se lucha para hacer que los programas sean inclusivos, ya que la inclusión no fue entramada inicialmente en el diseño del proyecto. Es posible llevar a cabo una programación específica de educación inclusiva que tome en cuenta las necesidades de accesibilidad de las personas con discapacidad y les permita ser participantes activos en lugar de simplemente beneficiarios. A continuación se enumeran unas cuantas sugerencias para hacer que los programas educativos sean inclusivos:

- **Planes de trabajo:** Los planes de trabajo deben reflejar la información de las evaluaciones, indicar cómo los programas integrarán una programación inclusiva y describir los programas que se implementarán.
- **Presupuesto:** El presupuesto debe reflejar los programas específicos para la discapacidad así como cualquier adecuación que sea necesaria (tal como interpretación en lengua de señas, material en formatos alternativos, proveer dispositivos de asistencia para apoyar el aprendizaje) para promover programas que sean inclusivos de la discapacidad.
- **Planes de dotación de personal:** Los planes de dotación de personal deben especificar el alcance para la selección y retención de personal calificado con discapacidad, incluidas las adecuaciones que puedan necesitar en relación con el empleo, e incluso los miembros de las familias de las personas con discapacidad. Los planes de dotación de personal también deben indicar la contratación de técnicos o consultores para respaldar las actividades de educación inclusiva, así como las posibles subvenciones secundarias para las DPOs y organizaciones familiares.
- **Capacitación del personal y de los colaboradores:** Como el personal local puede no estar familiarizado con la educación inclusiva y la concientización sobre la discapacidad, es importante capacitarlo. También puede ser beneficioso para los colaboradores a nivel local capacitarse, para que puedan comenzar a considerar la inclusión en sus propios programas.
- **Accesibilidad:** Todas las actividades y eventos públicos deben organizarse en espacios accesibles, con las adecuaciones que les permitan a las personas con diferentes tipos de discapacidades participar equitativamente. Cuando se disponga un nuevo espacio para las oficinas programáticas, es importante considerar la accesibilidad para que los colaboradores y las DPOs se puedan reunir con el personal del programa si fuera necesario.

- **Concientización de la comunidad:** Cuando se lleven adelante actividades de concientización de la comunidad, es importante abordar la importancia de la educación de los estudiantes con discapacidad y despejar los mitos perjudiciales sobre su capacidad para aprender y alfabetizarse. Es fundamental superar las barreras actitudinales para asegurarse de que la comunidad y los padres acepten el concepto de educación inclusiva y que no se vuelvan obstáculos para que los estudiantes con discapacidad reciban educación.



Reflexione sobre su contexto

Todos los programas de educación, ¿son inclusivos de los estudiantes con discapacidad?

¿Cómo se puede fortalecer o mejorar esto para asegurar que todos los programas sean inclusivos?

4.3.4 Fase 4: Cambiar segregación por inclusión

Para estar en línea con la CRPD y otras políticas nacionales e internacionales, es importante desarrollar una programación que respalde la educación inclusiva. Sin embargo, puede ser todo un desafío pasar de un sistema que es sumamente segregado a otro donde tanto los estudiantes con discapacidad como aquellos sin discapacidad sean bienvenidos y respaldados en un entorno de educación general. Muchas de las partes interesadas se sienten abrumadas por este desafío e inseguras sin saber por dónde empezar. A menudo las personas buscan una hoja de ruta que puedan seguir. Todos los países son diferentes y, lamentablemente, no existe una única hoja de ruta para orientarlos a todos. En cambio, cada país trazará su propia hoja de ruta basándose en las fortalezas y recursos existentes. No obstante, existen algunos enfoques generales que se pueden aplicar a la mayoría de los entornos. A continuación se enumeran las preguntas y respuestas frecuentes relacionadas con el respaldo de un sistema de educación inclusiva en los LMICs.

Pregunta: *Como la cantidad de estudiantes con discapacidad dentro del país sigue siendo mayormente desconocida, ¿debería ser la identificación una prioridad antes de proveer los servicios? Sin datos precisos sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad, ¿cómo pueden hacer los países para desarrollar apropiadamente un presupuesto y un plan?*

Respuesta: El objetivo de la identificación de los estudiantes que tienen una discapacidad o necesidades pedagógicas adicionales es brindarles los servicios y apoyos complementarios que puedan necesitar para alcanzar su máximo potencial académico. Por lo tanto, muchos argumentan que es ineficaz priorizar la identificación antes de desarrollar los servicios, ya que esto potencialmente podría generar etiquetas estigmatizantes sin el correspondiente apoyo. Uno de los peores escenarios es el uso de la identificación para justificar la segregación de los estudiantes y negarles el acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje que sus compañeros sin discapacidad. Tener en cuenta que incluir a los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva en escuelas para oyentes puede significar negarles la oportunidad de aprender la lengua de los adultos y compañeros sordos/con discapacidad auditiva, y es necesario realizar adecuaciones para garantizar la adquisición del lenguaje, brindándoles a los estudiantes el contacto con una comunidad de personas sordas que se comunican mediante la lengua de señas. El acceso a datos confiables es una valiosa herramienta que ayuda a los gobiernos a preparar presupuestos y realizar planificaciones. Idealmente, los sistemas educativos avanzan hacia la implementación conjunta de un proceso de identificación y prestación de servicios, así como al desarrollo de métodos efectivos para la recopilación de datos. Si esto no es factible, entonces se recomienda que se ponga énfasis en el desarrollo de los servicios considerando que aproximadamente entre el 10 y el 15 por ciento de los estudiantes tienen una discapacidad.²⁶ Los métodos para la identificación confiable se pueden analizar y planificar en detalle con posterioridad, de forma tal que esta estimación no se emplee durante un período prolongado.

26 Estas estimaciones se basan en las cifras en los países con ingresos altos. Es factible que los índices de estudiantes que necesitan servicios de educación especial puedan incrementarse en los países que han experimentado conflicto, desastres o que tienen altas tasas de pobreza.

Pregunta: *¿Quién necesita ser capacitado dentro del sistema educativo para respaldar la inclusión?*

Respuesta: Los niños con discapacidad están representados en todas las regiones geográficas, grupos étnicos y clases socioeconómicas. Por lo tanto, todas las escuelas públicas tendrán niños con algún tipo de discapacidad ya matriculados. Como todas las escuelas tendrán estudiantes con discapacidad representados en todos los grados, todos los maestros, administradores y el personal auxiliar requieren algunos conocimientos básicos sobre inclusión y cómo diversificar los enfoques pedagógicos (consultar la sección 2.3). Como se recomienda que los servicios de educación especial estén integrados a los presupuestos gubernamentales, la recopilación de datos y el plan de estudios, será muy útil que todos los responsables de tomar las decisiones dentro del MOE comprendan los conceptos y beneficios de la educación inclusiva. A su vez, el compromiso y la participación de las familias de los niños con discapacidad son factores clave para el éxito académico de los estudiantes. Por lo tanto, las familias pueden necesitar capacitación sobre sus derechos, cómo defender los derechos de sus hijos y cómo respaldar y reforzar el aprendizaje en el hogar. También es importante educar a los padres de los estudiantes sin discapacidad para que puedan brindar su respaldo para una inclusión exitosa.

Pregunta: *¿Cómo se puede aplicar el concepto de aprendizaje diferenciado y la implementación de los principios del UDL si existe la necesidad específica de proveerles a los maestros un plan de lecciones guionadas?*

Respuesta: Muchos programas que cuentan con el apoyo de USAID y otros donantes recomiendan usar planes de lecciones guionadas como forma de ayudar a los maestros a sentirse más cómodos y confiados a la hora de enseñar. Como se ha visto en Malawi, los maestros a menudo usan los planes de lecciones guionadas para enseñar, pero luego modifican las instrucciones incorporando explicaciones adicionales o ejercicios prácticos complementarios (Mattos & Sitabkhan, 2016). Si se están usando los planes de lecciones guionadas, entonces no hay razón por la cual estos planes de lecciones no se puedan diseñar de tal manera que incorporen los tres principios del UDL. Por ejemplo, los planes de lecciones guionadas pueden ayudar a los maestros a sentirse más cómodos al presentar la información oralmente, en lugar de escribirla en el pizarrón. De igual manera, los planes de lecciones guionadas pueden darles a los estudiantes la posibilidad de elegir cómo responder las preguntas o completar los ejercicios brindándoles múltiples opciones a través de la guía del maestro.



Estudiantes sordos/con discapacidad auditiva que aprenden la lengua de señas local en Kenia a través del proyecto USAID Tusome. Créditos de la foto: Research Triangle Institute

Pregunta: Muchos niños con discapacidad son mayores, pero no han recibido previamente una educación formal. Los estudiantes con discapacidad que son mayores, ¿deben comenzar su educación desde el primer grado o ser integrados al grado de sus compañeros de la misma edad?

Respuesta: La matriculación de los estudiantes de más edad es una problemática en varios LMICs, donde la educación temprana de los niños se ha visto interrumpida debido a un conflicto, las largas distancias para llegar a la escuela o ciertas consideraciones socioeconómicas. Por ejemplo, en Liberia, el 82 por ciento de los estudiantes en la escuela primaria son demasiado mayores para su grado (Darvas & Namit, 2016). Los niños de mayor edad para su grado son más propensos a abandonar la escuela, y las niñas de mayor edad para su grado están en serio peligro de embarazo adolescente. Estos riesgos también se aplican a los estudiantes con discapacidad que ingresan a la escuela a una edad avanzada. Toda vez que sea posible, se recomienda que los estudiantes con discapacidad sean ubicados en aulas junto a compañeros de la misma edad sin discapacidad. Una vez ubicados en grados más altos y habiendo reconocido que pueden haberse perdido el aprendizaje de contenidos fundamentales que se enseñan en los grados inferiores, será necesario brindarles apoyos y servicios adicionales por intermedio de los maestros de educación general y especial para ayudarlos a compensar los aprendizajes no adquiridos y desarrollar las habilidades básicas de lectoescritura. Tal vez sea necesario que este apoyo especializado tenga lugar en otros entornos dentro de la escuela, mientras a la vez se garantiza la inclusión con sus compañeros tanto como sea posible.

Pregunta: *¿Se necesitan escuelas modelo para demostrar que la inclusión es una opción viable?*

Respuesta: Muchos profesionales usan las escuelas modelo, o las escuelas que son inclusivas, para demostrar que la inclusión es factible y llevar a cabo programas piloto. Si bien este enfoque ofrece ciertamente algunas ventajas, también implica ciertos desafíos asociados. Por ejemplo, demasiado a menudo las escuelas utilizadas como escuelas modelo no son modelos reales de las buenas prácticas ya que excluyen a los estudiantes con ciertos tipos de discapacidades y con necesidades de apoyo complejas. De manera similar, implementar programas modelo en sistemas donde existe una sola opción educativa exclusiva para niños con discapacidad puede generar la sobrerrepresentación de los niños con discapacidad, sin reflejar una escuela con una proporción natural de niños con y sin discapacidad. Las familias de los niños con discapacidad también pueden elegir mudarse cerca de una escuela modelo si es la única opción para su hijo, lo que implicará el desarraigo de las familias y la pérdida de importantes conexiones comunitarias. Otro de los desafíos es que si existen solo una o dos escuelas modelo, estas pueden no reflejar la realidad de todas las regiones dentro del país. Si bien las escuelas modelo pueden mostrar que la inclusión es factible en una región, estos modelos típicamente no se replican a lo largo de todo el país. Las escuelas modelo a menudo son autónomas y cuentan con el respaldo exclusivo de las ONGs, sin ser propiedad plena del gobierno ni contar con su participación.

Dicho esto, puede ser muy útil realizar pruebas piloto de la capacitación profesional y los enfoques pedagógicos para adaptar y aplicar las lecciones aprendidas antes de implementarlas a mayor escala. Una alternativa para el desarrollo de escuelas modelo, si el financiamiento lo permite, es diseñar múltiples escuelas que sean inclusivas en forma de "escuelas laboratorio", donde se podrán realizar pruebas piloto de la capacitación profesional y los enfoques pedagógicos antes de llevar dichas técnicas a mayor escala. Esto ayudará a captar las lecciones aprendidas en varios entornos y respaldar una implementación abarcativa.

Pregunta: *¿Qué sucede con las escuelas segregadas o especializadas durante la transición hacia la inclusión?*

Respuesta: Los conocimientos técnicos y la experiencia actualmente disponibles todavía son necesarios a medida que los países avanzan hacia entornos inclusivos. Sin embargo, cambiará la ubicación desde donde se proveen estos apoyos. Muchos países han transformado las escuelas especializadas en centros de excelencia o centros de recursos. En estos casos, los especialistas se vuelven especialistas itinerantes y brindan apoyo a los estudiantes y maestros en entornos inclusivos. Como sus roles cambian en respaldo de la inclusión, es importante que la capacitación previa a su designación y en el puesto de trabajo también se modifique. También se transformará la infraestructura de estos centros para continuar brindando apoyo a las personas con discapacidad en la comunidad. Por ejemplo, en lugar de usar el edificio como espacio para la enseñanza directa a los estudiantes, se puede aprovechar como un centro de recursos comunitarios, una biblioteca comunitaria de textos en braille o un centro de educación inclusiva para la primera infancia, mientras a su vez sigue actuando como un núcleo de reunión para los especialistas que brindan su apoyo a las escuelas inclusivas.

Transición hacia la inclusión: Estudio de un caso de Armenia



En Armenia, Open Society Foundations colaboró con las escuelas segregadas y los sistemas de educación general para ayudar a respaldar la educación inclusiva. Este modelo consiste en “un centro de recursos modelo que provee el apoyo de especialistas para niños con SEN [Necesidades de Educación Especial] en las escuelas convencionales [que] podría reducir gradualmente la población de las escuelas especiales, mientras que simultáneamente se construye un espacio para su práctica profesional en un nuevo sistema educativo inclusivo (Lapham & Papikyan, 2012)”. Esto demuestra la posibilidad de hacer evolucionar las escuelas especiales, transformándolas en centros de recursos orientado a la inclusión.

Lapham & Papikyan (2012) examinaron la transición de tres escuelas especiales a centros de recursos de inclusión y cuatro escuelas convencionales inclusivas. Las escuelas inclusivas recibieron apoyo técnico y profesional de los tres centros de recursos. Las actividades que acontecieron en los años académicos 2009-10 y 2011-12 incluyeron:

- Capacitación de maestros de la escuela inclusiva
- Capacitación de padres y asesoramiento
- Capacitación de los niños con discapacidad en el hogar
- Respaldo para la creación y desarrollo de programación y material didáctico
- Capacitación de maestros regionales y padres
- Organización de debates de mesa redonda que involucraron a los representantes de todos los grupos interesados
- Seminarios interactivos con los padres y los estudiantes en las escuelas inclusivas (Lapham & Papikyan, 2012).

Lapham y Papikyan (2012) señalan que con el objeto de que la transición desde la segregación a la inclusión sea un proceso estable y permanente, todas las partes interesadas necesitan estar involucradas mediante el aporte de sus comentarios,



Reflexione sobre su contexto

¿Las preguntas anteriores se aplican a su país?

¿Qué otras preguntas se formulan más comúnmente sobre la educación inclusiva?

¿Qué recursos existen para ayudar a responder estas preguntas adicionales?

4.3.5 Fase 5: Considerar la programación que ha demostrado ser efectiva y ejecutarla a mayor escala

El financiamiento para la educación inclusiva ha sido tradicionalmente limitado, con disponibilidad de fondos insuficientes para llevar los programas a mayor escala a nivel nacional. Demasiado a menudo, los programas de educación inclusiva que se han desarrollado han sido innovadores pero carentes de escalabilidad y sustentabilidad. Realizar pruebas piloto de los programas puede ser una práctica útil para evaluar las técnicas y los enfoques en un nuevo contexto, pero es importante desarrollar programas piloto que se puedan aplicar a mayor escala para garantizar su impacto real. También es importante considerar la escalabilidad dentro de la fase de diseño del programa, así como asegurar la participación del gobierno anfitrión en las etapas tempranas para promover la transferencia y participación del gobierno. Los donantes también pueden desear considerar avanzar más allá del financiamiento de la educación inclusiva en pequeñas cuotas y comenzar a observar el tipo de apoyo necesario para respaldar financieramente la educación inclusiva a un mayor nivel.

Una opción rentable para implementar el proyecto de educación inclusiva a una mayor escala es incorporar la educación de los estudiantes con discapacidad en programas de salud o educativos más amplios. Por ejemplo, en Camboya, Sightsavers se asoció con el Banco Mundial para integrar los chequeos de vista al programa nacional de desparasitación. Esta práctica no solo aprovechó al máximo los fondos de salud adicionales sino que también fue menos disruptiva (ya que se da una sola intervención en el aula y no intervenciones por separado, tanto para la desparasitación como para los chequeos de vista) y pudo llegar a más niños, dado que estos ya no tienen que viajar a una clínica para su revisión (Sightsavers, 2017).



Reflexione sobre su contexto

Los programas de educación inclusiva, ¿se están implementando actualmente a mayor escala a nivel nacional? En caso negativo, ¿cómo se podrían implementar a mayor escala en el futuro?

¿Cómo se pueden diseñar los programas teniendo en consideración la escalabilidad?

4.3.6 Fase 6: Abordar las brechas en la investigación y hacer crecer la base de conocimientos en general

Existe una carencia de investigaciones llevadas a cabo en los LMICs en relación con las prácticas pedagógicas efectivas relacionadas con la educación de los niños con discapacidad. Se han completado pocos estudios de investigación sobre temas relacionados con el impacto de los diferentes apoyos descritos en el Capítulo 2: Apoyos holísticos, y todavía hay menos información sobre técnicas de alfabetización efectivas orientadas a los LMICs. Como parte de la bibliografía reunida para este proyecto, se revisaron más de 300 documentos regionales y específicos de los países LMIC. Además se revisaron y analizaron estudios de investigación de África y Asia para verificar posibles tendencias en las investigaciones, así como las brechas existentes.

Los análisis demostraron que tanto en África como en Asia la mayor parte de las investigaciones brindan un resumen de la situación de la educación especial/inclusiva en el correspondiente país, o bien un resumen de las investigaciones encaradas acerca de las actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva y los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, el 33 por ciento de las investigaciones encaradas en los países africanos brindó una perspectiva general acerca de la educación inclusiva en el país, en comparación con el 47 por ciento de las investigaciones realizadas en Asia. El 25 por ciento de los estudios en África se centró en las actitudes de los maestros o en las percepciones acerca de la educación inclusiva y los niños con discapacidad, en comparación con el 29 por ciento de los estudios realizados en Asia. Las siguientes áreas de investigación más comunes se relacionaron con la situación general de los niños con diferentes categorías de discapacidad, con un 18 por ciento de investigaciones llevadas a cabo en África que abordan estos temas, en comparación con el 9 por ciento de Asia. Solo el 2 por ciento de los estudios realizados en África y el 3 por ciento de estudios en Asia se concentraron en los enfoques pedagógicos y en las técnicas para promover la alfabetización. Como resultado de ello, muchos de los estudios de investigación basados en las evidencias que son citados en este kit de herramientas provienen de las investigaciones encaradas en los países de ingresos altos. Las Figuras 21 y 22 ofrecen un detalle de los porcentajes de investigación por área de interés en las regiones de África y Asia.

A partir de un análisis inicial de las investigaciones y los estudios realizados con motivo de la preparación de este kit de herramientas, todavía existen brechas en la investigación en los países LMICs en los siguientes temas:

- El impacto de los enfoques pedagógicos de la educación inclusiva (tal como el plan de estudios adaptado, los IEPs, las adecuaciones razonables, el acceso a auxiliares docentes, etc.) sobre los resultados en cuanto al aprendizaje de los estudiantes con o sin discapacidad.
- La incorporación y los resultados del UDL en los entornos de bajos recursos con aulas densamente pobladas.
- Las técnicas de alfabetización efectivas para los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad y niveles de necesidades de apoyo en entornos de bajos recursos.
- Enfoques para modificar el plan de estudios y proveer apoyos alternativos para la enseñanza de la lectoescritura a estudiantes con diferentes categorías de discapacidad.
- La efectividad de las prácticas existentes en cuanto a pruebas de diagnóstico y evaluación para la identificación de los estudiantes con discapacidad en el aula y la necesidad de fortalecer los sistemas de identificación.

Figura 21. Análisis de una investigación sobre educación especial/inclusiva en África

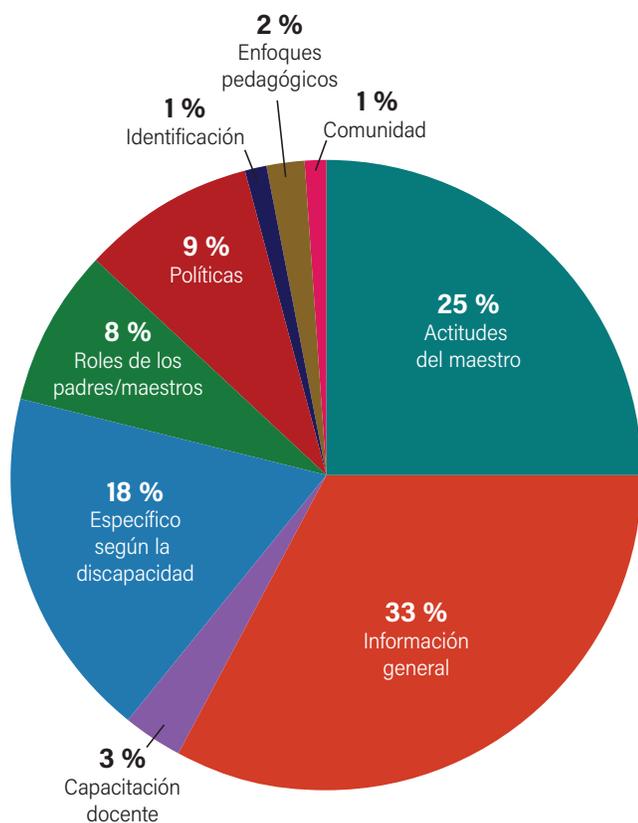
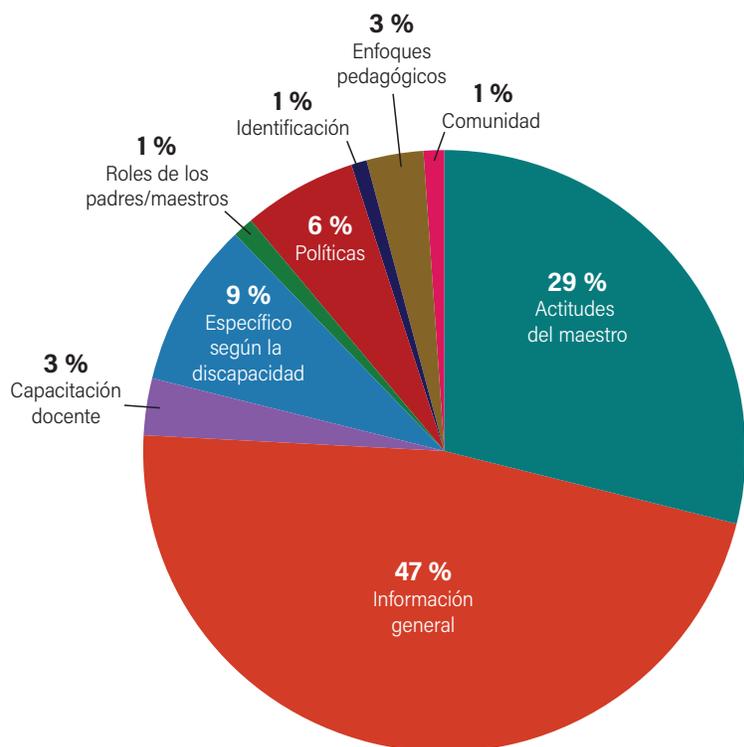


Figura 22. Análisis de una investigación sobre educación especial/inclusiva en Asia



- Normas para la capacitación de maestros de educación general y especial relacionada con la educación inclusiva y la prestación de apoyos adicionales para la capacitación docente.
- Enfoques efectivos relacionados con el compromiso y la participación de la familia y la comunidad para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes con discapacidad.
- Enfoques de la comunicación de cambio conductual (BCC) que mejoran las actitudes y percepciones de los estudiantes, los maestros, las familias y los miembros de la comunidad en relación con la educación inclusiva.

Toda vez que sea posible, incorporar los estudios de investigación en los programas de alfabetización que se centren en las necesidades de los estudiantes con discapacidad en los LMICs, para continuar captando las lecciones aprendidas y mejorar las técnicas y apoyos que optimizan el proceso de alfabetización de los estudiantes con o sin discapacidad.



Reflexione sobre su contexto

¿Qué investigaciones se han llevado a cabo dentro del país para ayudar a fortalecer la educación de los niños con discapacidad?

¿Existen áreas adicionales en las que se necesite investigar?

¿Cuáles son las opciones para ayudar a garantizar que estos temas de investigación se estén abordando?

4.4.7 Fase 7: Compartir las mejores prácticas y las lecciones aprendidas

Aunque existen cada vez más publicaciones e interés en la educación inclusiva, la información acerca de los enfoques pedagógicos en respaldo de la adquisición de las habilidades de lectoescritura sigue siendo escasa. También existe la necesidad de documentar cómo se pueden implementar los apoyos recomendados (Capítulo 2). La mayor parte de la información disponible tiene la forma de evidencias anecdóticas o se pierde fácilmente dentro de largos informes de programas. Esto incluye la información sobre lo que ha funcionado en los LMIC y lo que no. Reunir y compartir información sobre las lecciones aprendidas puede ayudar a otros grupos a evitar cometer errores similares. Como los programas de educación inclusiva siguen teniendo en su gran mayoría pocos recursos para su financiamiento, es importante usar el poco dinero disponible para desarrollarlos a partir de los conocimientos y experiencias de otros en esta área. La información puede ser compartida más públicamente entre las varias partes interesadas si:

- Se crean documentos y otras guías tanto sobre la investigación como sobre la experiencia práctica.
- Se motiva a las comunidades de interés para que reúnan a las diversas partes interesadas para compartir experiencias.
- Se presentan los resultados sobre educación inclusiva y alfabetización en talleres, simposios y conferencias más amplios sobre la materia.
- Se publican los resultados de los programas y las lecciones aprendidas en periódicos especializados revisados por los colegas.

También es importante implementar programas que apliquen los estándares internacionales y las mejores prácticas relacionadas con la educación inclusiva. Aunque la programación de la educación inclusiva puede ser apenas un hecho emergente en muchos LMICs, los países de ingresos altos cuentan con la experiencia y las prácticas basadas en la investigación que se pueden modificar y aplicar en diferentes entornos. Conocer qué prácticas adoptar y cuáles evitar es particularmente importante en entornos con financiamiento limitado.



Reflexione sobre su contexto

¿Cómo se están compartiendo en la actualidad las mejores prácticas entre las partes interesadas?

¿Cómo se puede mejorar y fortalecer este intercambio?

Capítulo 4: Información y recursos adicionales en línea

Apoyo de donantes y el panorama del financiamiento

Departamento de Asuntos Exteriores y Comercio de Australia (DFAT). (2015). "Development for All: 2015-2020: Strategy for strengthening disability-inclusive development in Australia's aid program". Consultado en: <http://dfat.gov.au/about-us/publications/Pages/development-for-all-2015-2020.aspx>

Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID). (2015). "DFID Disability Framework 2015". Consultado en: <https://www.gov.uk/government/publications/dfid-disability-framework-2015>

USAID. (2014). "E-Learning Course on Disability Inclusive Development". Consultado en (subtitulado para personas con discapacidad auditiva): <https://extra.usaid.gov/partner-learning/drg/2/> y en (interpretación en lengua de señas): <https://extra.usaid.gov/partner-learning/drg/1/>

Respaldo de la programación para una educación inclusiva

Christian Blind Mission (CBM). (sin fecha). "Make Development Inclusive. How to include the perspective of persons with disabilities in the project cycle management guidelines for the EC". Consultado en: <http://www.make-development-inclusive.org/toolsen/pcm2.pdf>

Capítulo 5: Conclusión

La alfabetización es para todos. La mayoría de los estudiantes con discapacidad que son analfabetos no lo son debido a su capacidad para aprender, sino más bien debido al concepto erróneo de que ellos no pueden adquirir habilidades de lectoescritura. Este kit de herramientas desacredita dichos conceptos erróneos y perjudiciales al ofrecer técnicas basadas en las evidencias que respaldan el aprendizaje y la alfabetización en el caso de los estudiantes con discapacidad. Los estudiantes con discapacidad a menudo necesitan apoyos y servicios adicionales para alcanzar su máximo potencial académico. Si bien muchas de las recomendaciones enumeradas dentro de este kit de herramientas pueden sonar ambiciosas en muchos LMICs, es importante tener conciencia de la amplia gama de servicios y apoyos disponibles que sirven como guía para las intervenciones futuras tendientes a una educación inclusiva. Muchas de estas técnicas necesitarán ser adaptadas para reflejar el contexto y la cultura local. Esto implica un desarrollo basado en las fortalezas existentes del país y con la flexibilidad suficiente, mientras se mantienen los estándares para la promoción del aprendizaje para todos. Cuando los donantes, los gobiernos y las ONGs implementan programas de alfabetización, es importante que reconozcan que no pueden lograr que todos aprendan si no tienen en consideración las necesidades de aproximadamente un 15 a un 20 por ciento de la población estudiantil que requiere apoyos pedagógicos adicionales. De aquí a futuro, las necesidades de los estudiantes con discapacidad deben ser un componente central de toda programación educativa. Las técnicas basadas en las evidencias, presentadas en este kit de herramientas, pueden servir como una guía útil para ayudar a los estudiantes con discapacidad a adquirir habilidades de lectoescritura y mejorar las prácticas pedagógicas en general que benefician a todos los estudiantes, con o sin discapacidad.

Recursos citados

- Gobierno de los Estados Unidos. "Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004" (Ley de 2004 de Mejora de la educación de las personas con discapacidad). Pub. L. 108-446. 118 Stat. 2647. 3 de diciembre de 2004. Título 1, sección 101 – Enmiendas a la Ley de mejora de la educación para personas con discapacidad (20 U.S.C. 1400 et seq.), Parte A – Disposiciones generales, Sección 602 – Definiciones.
- Abosi, O. "Educating Children with Learning Disabilities in Africa". *Learning Disabilities Research & Practice* 22, # 3 (2007): 196-201.
- Ajodhia-Andrews, A. y E. Frankel. "Inclusive Education in Guyana: A Call for Change". *International Journal of Special Education* 25, # 1 (2010): 126-44.
- Aldersey, H.M. y H.R. Turnbull. "The United Republic of Tanzania's National Policy on Disability: A Policy Analysis". *Journal of Disability Policy Studies* 22, # 3 (2011): 160-69.
- Allington, R. y K. Baker. "Best Practices in Literacy Acquisition for Children with Special Needs". Cap. 293-310. En "Best Practices in Literacy Instruction", editado por S.B. Neuman y M. Pressley. Nueva York: Guilford Press, 1999.
- Allington, R. y A. McGill-Franzen. "Got Books?". *Educational Leadership* 65, # 7 (2008): 20-23.
- Allor, J.H., P.G. Roberts, J.P. Cheatham y S. Al Otaiba. "Is Scientifically Based Reading Instruction Effective for Students with Below-Average Iqs?". *Exceptional Children* 80, # 3 (2014): 287-306.
- Alur, M. "Family Perspectives-Parting in Partnership" En "Confronting Obstacles to Inclusion", editado por R. Rose, 80-93. Abingdon: Routledge, 2010.
- Asociación Americana de Terapia Ocupacional. "About Occupational Therapy". <https://www.aota.org/About-Occupational-Therapy.aspx>
- Fundación Americana para Ciegos. "Braille". <http://www.afb.org/info/living-with-vision-loss/braille/12>
- Asociación Americana de Fisioterapia. "Who Are Physical Therapists?". <http://www.apta.org/AboutPTs/>
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders". 5ta ed. Arlington, VA: Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013.
- Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición. "Speech Language Pathology". <https://www.asha.org/students/speech-language-pathology/>
- Anastasiou, D. y C. Keller. "Cross-National Differences in Special Education". En "Handbook of Special Education", editado por M. Kauffman, D.P. Hallahan y P. C. Pullen. Nueva York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.
- Anastasiou, D., P. L. Morgan, G. Farkas y A.L. Wiley. "Minority Disproportionate Representation in Special Education: Politics and Evidence, Issues and Implications". En "Handbook of Special Education", editado por J.M. Kauffman, D.P. Hallahan y P. C. Pullen. Nueva York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group. , 2017.
- Anderson, J., J. Houser y A. Howland. "The Full Purpose Partnership Model for Promoting Academic and Socio-Emotional Success in Schools". *School Community Journal* 20, # 1 (2010): 31-53.
- Anderson, K.L. "Brain Development and Hearing Loss". <http://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2011/08/Brain-Development-Hearing-Loss.pdf>

- Andrews, J. y V. Dionne. "Down the Language Rabbit Hole with Alice: A Case Study of a Deaf Girl with a Cochlear Implant". *International Journal of Otolaryngology* (2011).
- Andrews, J., H. Liu, C. Liu, M. Gentry y Z. Smith. "Increasing Early Reading Skills in Young Signing Deaf Children Using Shared Book Reading: A Feasibility Study". *Early Child Development and Care* 187, # 3-4 (2016): 593-99.
- Archer, A.L. y C.A. Hughes. "Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching". <https://explicitinstruction.org/>
- Avramidis, E. y B. Norwich. "Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature". *European Journal of Special Needs Education* 17, # 2 (2002): 129-47.
- Bano, I., S.A.H. Naqvi, M.A. Hashmi, S.A. Riza y M.S. Faiz. "Comparative Analysis of Computer Software and Braille Literacy to Educate Students Having Visual Impairment". *Australian Journal of Business and Management Research* 1, # 8 (2011): 85-89.
- Barnett, S. "Communication with Deaf and Hard-of-Hearing People: A Guide for Medical Education". *Academic Medicine* 77, # 7 (2002): 694-700.
- Benedek-Wood, E., D. McNaughton y J. Light. "Instruction in Letter-Sound Correspondences for Children with Autism and Limited Speech". *Topics in Early Childhood Special Education* 36, # 1 (2016): 43-54.
- Beukelman, D. y P. Mirenda. "Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs". Baltimore, MD: Brookes, 2013.
- Bishop, S.L., C. Farmer y A. Thrum. "Measurement of Nonverbal IQ in Autism Spectrum Disorder: Scores in Young Adulthood Compared to Early Childhood". *Journal of Autism Development Disorders* 45, # 4 (2015): 966-74.
- Blank, M., A. Melaville y B. Shah. "Making a Difference: Research and Practice in Community Schools". Washington, DC: Coalition for Community Schools, 2003.
- Blue-Banning, M. J., J. A. Summers, H. C. Frankland, L. L. Nelson y G. Beegle. "Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration". *Exceptional Children* 70, # 2 (2004): 167-84.
- Braithwaite, J. y D. Mont. "Disability and Poverty: A Survey of World Bank Poverty Assessments and Implications". *ALTER, European Journal of Disability* 3 (2008): 219-32.
- Brand, S.T. y E.M. Dalton. "Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy". Artículo presentado ante el Foro sobre Políticas Públicas, 2012.
- Brown, I. y M. Percy. "An Introduction to Assessment, Diagnosis, Interventions and Services". En "Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities", editado por M.L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K.A. Shogren y W.L.A. Fung. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Co., 2017.
- Bryce, R., M. Possnet y Y. Viriya. "Inclusive Education for Students with Communication Difficulties: Teacher Training Project", editado por "Independent evaluation report submitted to OIC Cambodia", 2017.
- Bryk, A.S. y B. Schneider. "Trust in Schools: A Core Resource for Improvement". Nueva York, NY: Russell Sage Foundation, 2002.
- Bui, X., C. Quirk, A. Selene y M. Valenti. "Inclusive Education Research and Practice. Maryland Coalition for Inclusive Education". 2010.

- Burke, M.M. y R.M. Hodapp. "Relating Stress of Mothers of Children with Developmental Disabilities to Family-School Partnerships". *Intellectual and Developmental Disabilities* 52, # 1 (2014): 13-33.
- Carnahan, C. y P. Williamson. "Quality Literacy Instruction for Students with Autism Spectrum Disorders", Shawnee Mission, KS: Autism Asperger, 2010.
- Caron, J., J. Light, C. Holyfield y D. McNaughton. "Effects of Dynamic Text in an AAC App on Sight Word Reading for Individuals with Autism Spectrum Disorder". *Augmentative and Alternative Communication* (2018): 143-54.
- Carr, E.G., R.H. Horner, A.P. Turnbull y D. Braddock. "Positive Behavior Support for People with Developmental Disabilities: A Research Synthesis", editado por la Asociación Americana sobre Retraso Mental, 1999.
- Cason, J. "A Pilot Telerehabilitation Program: Delivering Early Intervention Services to Rural Families". *International Journal of Telerehabilitation* 1, # 1 (2009): 29-38.
- CAST. "Professional Learning Resources". <http://castprofessionallearning.org/free-udl-resources-and-tips/>.
- . "UDL & the Learning Brain". <http://www.cast.org/our-work/publications/2018/udl-learning-brain-neuroscience.html#WtKEsojwaUk/>.
- Catani, C., N. Jacob, E. Schauer, M. Kohila y F. Neuner. "Family Violence, War, and Natural Disasters: A Study of the Effect of Extreme Stress on Children's Mental Health in Sri Lanka". *BMC Psychiatry* 8, #33 (2008): 1-10.
- Causton-Theoharis, J.N., M.F. Giangreco, M.B. Doyle y P. F. Vadasy. "Paraprofessionals: The "Sous-Chefs" of Literacy Instruction". *Council for Exceptional Children* 40, # 1 (2007): 56-62.
- CBM-Nossal Partnership for Disability Inclusive Development. "Inclusion Made Easy: A Quick Program Guide to Disability in Development". 2012.
- Centro de Desarrollo Infantil de la Universidad de Harvard. "A Decade of Science Informing Policy: The Story of the National Scientific Council on the Developing Child". 2014.
- Centros para el Control y la Prevención de las Enfermedades. "Community Report from the Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network", 2016.
- Channell, M.M., S.J. Loveall y F.A. Conners. "Strengths and Weaknesses in Reading Skills of Youth with Intellectual Disabilities". *Research in Developmental Disabilities* 34 (2013): 776-87.
- Chen, W.B. y A. Gregory. "Parental Involvement in the Prereferral Process: Implication for Schools". *Remedial and Special Education*, 32, # 6 (2011): 447-57.
- Clifton, D.O. y J.K. Harter. "Investing in Strengths". En "Positive Organized Scholarship: Foundations of a New Discipline", editado por K.S. Cameron, J.E. Dutton y R.E. Quinn, 11-21. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2003.
- Cole, C.M., N. Waldron y M. Maid. "Academic Progress of Students across Inclusive and Traditional Settings". *Mental Retardation*, 42 (2004): 136-44.
- Copeland, S.R. y E.B. Keefe. "Teaching Reading and Literacy Skills to Students with Intellectual Disability". En "Handbook of Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disabilities", editado por M.J. Wehmeyer y K.A. Shogren, 320-43. Nueva York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.
- Cosier, M., J. Causton-Theoharis y G. Theoharis. "2013." *Remedial and Special Education*, 34, 323-332 (Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities).

- Coyne, P., B. Pisha, Dalton B., L.A. Zeph y N. Cook Smith. "A Universal Design for Learning Approach for Students with Significant Intellectual Disabilities". *Sage Journals* 33, # 30 (2012): 162-72.
- d'Aiglepieerre, R. "Primary Schools Exclusion and Way to Improve Inclusion in Madagascar". Editado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2012.
- D'Andrea, F.M. "Preferences and Practices among Students Who Read Braille and Use Assistive Technology". *Journal of Visual Impairment & Blindness* 106, # 10 (2012): 585-96.
- Daniels, M. "The Effect of Sign Language on Hearing Children's Language Development". *Communication Education* 43, # 3 (2009): 291-98.
- Darvas, P. y K. Namit. "How Do You Solve a Problem Like Over-Age Enrolment?". Banco Mundial, Blog de Educación para el desarrollo global, 2016.
- de Graaf, G. y G. van Hove. "Learning to Read in Regular and Special Schools: A Follow-up Study of Students with Down Syndrome". *Life Span and Disability* 1 (2015): 7-39.
- deFur, S.H. y M.M. Runnells. "Validation of the Adolescent Literacy and Academic Behavior Self-Efficacy Scale". *Journal of Vocational Rehabilitation* 40, # 3 (2014): 255-66.
- Detrich, R. y T.S. Higbee. "Teaching Functional Life Skills to Children with Developmental Disabilities: Acquisition, Generalization and Maintenance". Universidad Estatal de Utah, Facultad de Educación Especial y Rehabilitación, 2010.
- Disability Rights International. <https://www.driadvocacy.org/>
- Donohue, D.K. y J. Bornman. "South African Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Learners with Different Abilities in Mainstream Classrooms". *International Journal of Disability, Development and Education* 62, # 1 (2015): 42-59.
- Downing, J.E. "Teaching Literacy to Students with Significant Disabilities: Strategies for the K-12 Inclusive Classroom". Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Sage Publications Company, 2005.
- Downing, J.E., A. Hanreddy y K. Peckham-Hardin. "Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities". 3ra ed. Baltimore, MD: Brooks Publishing, 2015.
- Dubeck, M.M. y A. Gove. "The Early Grade Reading Assessment (EGRA): Its Theoretical Foundation, Purpose and Limits". *International Journal of Educational Development* 4 (2015): 315-22.
- Dunst, C.J. "Advances in Theory, Assessment and Intervention with Infants and Toddlers with Disabilities". En "Handbook of Special Education", editado por J.M. Kauffman y D.P. Hallahan, 687-702. Nueva York, NY: Routledge, 2011.
- Edyburn, D.L. "2002 in Review: A Synthesis of the Special Education Technology Literature". *Journal of Special Education Technology* 18, # 3 (2003): 5-23.
- Ehri, L.C., S.R. Nunes, S.A. Stahl y D.M. Willows. "Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis". *Review of Educational Research* 71, # 3: 393-447.
- Ekema, E.J. "Exploration of Primary School Teachers Beliefs and Attitudes Towards Inclusive Education in Fako Division, Cameroon", 2005.
- El-Ashry, F.R. "General Education Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion in Egypt". Universidad de Florida, 2009.

- Elder, B. "Right to Inclusive Education for Students with Disabilities in Kenya". *Journal of International Special Needs Education* 18, # 1 (2015): 18-28.
- Elder, B., M. Damiani y B. Oswago. "From Attitudes to Practice: Using Inclusive Teaching Strategies in Kenyan Primary Schools". *International Journal of Inclusive Education* 20, # 4 (2015): 413-34.
- Elder, B. y B. Kuja. "Going to School for the First Time: Inclusion Committee Members Increasing the Number of Students with Disabilities in Primary Schools in Kenya". *International Journal of Inclusive Education* (2018).
- Eleweke, C.J. "Physician Heal Thyself: The Role of Disability Organizations in Countries of the South Towards Improvements in Special Needs Provision". *African Journal of Special Needs Education* 6, # 2 (2001): 107-13.
- Emmorey, K. "Language, Cognition and the Brain: Insights from Sign Language Research". Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.
- Engelbrecht, P., E. Swart y I. Eloff. "Stress and Coping Skills of Teachers with a Learner with Down's Syndrome in Inclusive Classrooms". *South African Journal of Education* 21, # 4 (2001): 256-60.
- English, K., J. Freesen, J. Rieger y M. Squires. "Audiologist on the Literacy Team: A Natural Fit". *Journal of Educational Audiology* 18 (2012): 74-81.
- Erickson, K.A. y D.A. Koppenhaver. "Children with Disabilities: Reading and Writing the Four-Blocks Way". Greensboro, NC: Carson Dellosa, 2007.
- . "Developing a Literacy Program for Children with Severe Disabilities". *The Reading Teacher* 48, # 676-683 (1995).
- European Roma Rights Center. "Fact Sheet: Overrepresentation of Romani Children in Special Education in Macedonia". <http://www.errc.org/cms/upload/file/macedonia-country-profile-2011-2012.pdf>
- Falvey, M.A. "Toward Realizing the Influence of "Toward Realization of the Least Restrictive Educational Environments for Severely Handicapped Students". *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 29, # 1 (2004): 9-10.
- Farrall, M.L., P. D. Wright y P. Wright. "All About Tests & Assessments: Answers to Frequently Asked Questions". Hartfield, VA: Harbor House Law Press, Inc., 2015.
- Filmer, D. "Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys". *The World Bank Economic Review* 22 (2008): 141-63.
- Finke, E.H., D.B. McNaughton y K.D.R. Drager. "All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn: General Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorders Who Require AAC". *AAC: Augmentative and Alternative Communication Journal* 25, # 2 (2009): 110-22.
- Fisher, J.F., K. Bushko y J. White. "Blended Beyond Borders: A Scan of Blended Learning Obstacles and Opportunities in Brazil, Malaysia & South Africa". Christensen Institute, 2017.
- Forness, S.R., S.F.N. Freeman, T. Paparella, J.M. Kauffman y H.M. Walker. "Special Education Implications of Point and Cumulative Prevalence for Children with Emotional or Behavioral Disorders". *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20, # 1 (2012): 4-18.
- Fossett, B., V. Smith y P. Mirenda. "Facilitating Oral Language and Literacy Development During General Election Activities". En "Curriculum and Instruction for Students with Significant Disabilities in Inclusive Settings", editado por D.L. Ryndak y S. Alper, 173-205. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003.

- Gable, S.L., S. Curcic, J.J.W. Powell, K. Khader y L. Albee. "Migration and Ethnic Group Disproportionality in Special Education: An Exploratory Study". *Disability and Society* 24, # 5 (2009): 625-39.
- Garate, M. "ASL/ English Bilingual Education". Research Brief # 8 Washington, D.C: Visual Language and Visual Learning, Science of Learning Center, 2012.
- . "ASL/English Bilingual Education". Research Brief # 8 Visual Language and Visual Learning, Science of Learning Center, Universidad Gallaudet 2012.
- Gay, G. "Teaching to and through Cultural Diversity". *Curriculum Inquiry* 43, # 1 (2013): 50-70.
- Giangreco, M. F., R. Dennis, C. Cloninger, S. Edelman y R. Schattman. "I've Counted Jon: Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities". *Exceptional Children* 59, # 4 (1993): 359-72.
- Giangreco, M.F. y M.B. Doyle. "Teacher Assistant in Inclusive Schools". En "The Sage Handbook of Special Education", editado por L. Florian. Londres, Inglaterra: Sage, 2007.
- Glanzman, M.M. y N. Sell. "Attention Deficits and Hyperactivity". En "Children with Disabilities", editado por M.L. Batshaw, N.J. Roizen y G.R. Lotrecchiano, 369-402. Baltimore, MD: Brookes, 2013.
- Glascoe, F.P. , y H.L. Shapiro. "Introduction to Developmental and Behavioral Screening". *Developmental behavioral pediatrics online*. (2004).
- Gobierno de Brasil. "Informe del país para la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". 2014.
- Gobierno de Suecia. "Informe del país para la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". 2012.
- Groce, N. y P. Bakshi. "Illiteracy among Adults with Disabilities in the Developing World: An Unexplored Area of Concern". Leonard Cheshire Center for Disability and Inclusive Development, 2011.
- Gross, J.M.S., S.J. Haines, C. Hill, G.L. Francis, M. Blue-Banning y A.P. Turnbull. "Strong School-Community Partnerships in Inclusive Schools Are Part of the Fabric of the School.... We Count on Them". *School Community Journal* 25, # 2 (2015): 9-34.
- H.R., Graham, Minhas R.S., and Paxton G. "Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review". *Pediatrics* 137, # 6 (2016).
- Hall, W. "What You Don't Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children". *Maternal and Child Health Journal* 21, # 5 (2017): 961-65.
- Hallinger, P. y R. Heck. "What Do You Call People with Visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement". En "Second International Handbook of Educational Leadership and Administration", editado por K. Leithwood y P. Hallinger, 9-40. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- Harding, J. "Spotlight on Assistive Technology". *Deaf-Blind Perspectives* 11, # 1 (2003): 5-6.
- Hasselbring, T.S. y C.H. Glaser. "Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs". *Future of Children* 10, # 2 (2000): 102-22.
- Hayes, A.M. y J. Bulat. "Disabilities Inclusive Education Systems and Policy in Resource-Constrained Environments: A Practitioner's Guide". Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2017.

- Hayes, A.M., E. Dombrowski, A.H. Shefcyk y J. Bulat. "Learning Disabilities Screening and Evaluation Guide for Low- and Middle-Income Countries". Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2018. doi:10.3768/rtipress.2018.op.0052,1804.
- Hebbeler, K., D. Spiker y D. Bailey. "Early Intervention for Infants and Toddlers with Disabilities and Their Families: Participants, Services, and Outcomes—Final Report of the National Early Intervention Longitudinal Study (Neils)". Menlo Park, CA: SRI International, 2007.
- Helmstetter, E., C.A. Curry, M. Brennan y M. Sampson-Saul. "Comparison of General and Special Education Classrooms of Students with Severe Disabilities". *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 33, # 3 (1998): 216-27.
- HelpGuide.org. "Learning Disabilities and Disorders: Type of Learning Disabilities and Their Signs". <https://www.helpguide.org/articles/autism-learning-disabilities/learning-disabilities-and-disorders.htm>
- Hernandez, D.A., S. Hueck y C. Charley. "General Education and Special Education Teachers' Attitudes Towards Inclusion". *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Otoño (2016): 79-93.
- Hess, I. y S. Zamir. "Principals' and Teachers' Attitudes Towards Inclusion in Israel". *Journal of the American Academy of Special Education Professionals* 43, # 6 (2016): 515-29.
- Honstra, L., E. Denessen, J. Bakker, L. Van der Bergh y M. Voeten. "Teacher Attitudes toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia". *Journal of Learning Disabilities* 43, # 6 (2010): 515-29.
- Horner, R.H. y G. Sugai. "School-Wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance". *Behavior Analysis in Practice* 8, # 1 (2015): 80-85.
- Humphries, T., P. Kushalnagar, G. Mathur, D. Napoli, C. Padden, C. Rathmann y S. Smith. "Language Acquisition for Deaf Children: Reducing the Harms of Zero Tolerance to the Use of Alternative Approaches". *Harm Reduction Journal* 9, # 16 (2012): 1-9.
- Humphries, T., P. Kushalnagar, G. Mathur, D.J. Napoli, C. Padden, C. Rathmann y S. Smith. "Avoiding Linguistic Neglect of Deaf Children". *Social Service Review* 90, # 4 (2016): 589-619.
- Hunt, P., F. Farron-Davis, S. Beckstead, D. Curtis y L. Goetz. "Evaluating the Effects of Placement of Students with Severe Disabilities in General Education Versus Special Education". *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 19, # 3 (1994): 200-14.
- Hunt, P., A. Hirose-Hatae, K. Doering y L. Goetz. "'Community' Is What I Think Everyone Is Talking About". *Remedial and Special Education*, 21, # 5 (2000): 305-17.
- Hussain, S., T. Tedasse y S. Sajid. "Norm Referenced and Criterion-Referenced Test in EFL Classroom". *International Journal of Humanities and Social Science Invention* 4, # 10 (2015): 24-30.
- Instituto de Ciencias de la Educación. "What Works Clearinghouse: Dialogic Reading". https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf/
- International Disability and Development Consortium. "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities". 2013.
- Jackson, L.B., D.L. Ryndak y M.L. Wehmeyer. "The Dynamic Relationship between Context, Curriculum, and Student Learning: A Case for Inclusive Education as a Research-Based Practice". *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 33-34 (2008-2009): 175-95.

- Jarvinen, R. "Current Trends in Inclusive Education in Finland", editado por Finnish National Board of Education, 2007.
- Jernigan, K. "A Definition of Blindness". <https://nfb.org//Images/nfb/Publications/fr/fr19/fr05si03.htm>
- Jimerson, S.R., M.K. Burns y A.M. VanDerHeyden. "Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support". Nueva York, NY: Springer, 2016.
- Jorgensen, C. "The Least Dangerous Assumption: A Challenge to Create a New Paradigm". *Disability Solutions* 6, # 3 (2005): 1-15.
- Jorgenson, C., M. McSheehan y R. Sonnenmeier. "Presumed Competence Reflected in the Educational Programs of Students with Idd before and after the Beyond Access Professional Development Intervention". *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 34, # 4 (2007): 248-62.
- Juel, C. "The Impact of Early School Experiences on Initial Reading". En "Handbook of Early Literacy Research", editado por D.K. Dickinson and S.B. Neuman, 410-26. Nueva York, NY: Guilford, 2006.
- Kalambouka, A., P. T. Farrel, I. Kaplan y D. Dyson. "The Impact of Population Inclusivity in Schools on Student Outcomes". Revisión llevada a cabo por Inclusive Education Review Group. Londres, Inglaterra: EPPI-Centre, Unidad de Ciencias Sociales, Instituto de Educación, Universidad de Londres. , 2005.
- Kalra, N., T. Lauwers y M.B. Dias. "A Braille Writing Tutor to Combat Illiteracy in Developing Communities". Comunicado de prensa, 2007, <https://pdfs.semanticscholar.org/e643/df8e66b6c6ace46f91b16d4d840ae2d35bed.pdf>
- Kalyanpur, M. "Inclusive Education Policies and Practices in the Context of International Development: Lessons from Cambodia". 2016.
- Katims, D.S. "Literacy Instruction for People with Mental Retardation: Historical Highlights and Contemporary Analysis". *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* # 36 (2000): 363-72.
- Keefe, E.B., y S.R. Copeland. "What Is Literacy? The Power of a Definition". *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 36, # 3-4 (2011): 92-99.
- Kennedy, M.J., y J.R. Boyle. "The Promise and Problem with Technology in Special Education: Implications for Academic Learning". En "Handbook of Special Education", editado por J.M. Kauffman, D.P. Hallahan y P. C. Pullen, 606-15. Nueva York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.
- Kett, M., y M. Deluca. "Transportation and Access to Inclusive Education in Mashonaland West Province, Zimbabwe". *Social Inclusion* 81, # 3 (2016): 61-71.
- Kleinert, H., E. Towles-Reeves, R. Quenemoen, M. Thurlow, L. Fluegge, L. Weseman y A. Kerbel. "Where Students with the Most Significant Cognitive Disabilities Are Taught: Implications for General Curriculum Access". *Exceptional Children* 81, # 3 (2015): 312-28.
- Kluth, P. "Supporting the Literacy Development of Students with Autism". <http://www.readingrockets.org/article/supporting-literacy-development-students-autism>
- Koenig, A.J. y M.C. Holbrook. "Ensuring High-Quality Instruction for Student in Braille Literacy Programs". *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)* 94, # 11 (2000).
- Kong, L., M. Fry, M. Al-Samarraie, C. Gilbert y P. G. Steinkuller. "An Update on Progress and the Changing Epidemiology of Causes of Childhood Blindness Worldwide". *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, # 16 (2012): 501-07.

- Koppenhaver, D.A., K.A. Erickson y B.G. Skotko. "Supporting Communication of Girls with Rett Syndrome and Their Mothers in Storybook Reading". *International Journal of Disabilities, Development and Education* # 48 (2001): 395-410.
- Kurth, J.A. y A.M. Mastergeorge. "Impact of Setting and Instructional Content for Adolescents with Autism". *Journal of Special Education* 46, # 1 (2012): 36-48.
- Kuyini, A.B. y I. Desai. "Principals' and Teachers' Attitudes and Knowledge of Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching Practices in Ghana". *Journal of Research in Special Educational Needs* 7, # 2 (2007): 104-11.
- Kyzar, K.B., S. Brady, J.A. Summers, S.H. Haines y A.P. Turnbull. "Services and Supports, Partnership, and Family Quality of Life: Focus on Deaf-Blindness". *Exceptional Children* 83, # 1 (2015): 77-91.
- Lapham, K. y H. Papikyan. "A Review of the Open Society Foundations' Experience Working with Special Schools in Armenia". Open Society Foundations, 2012.
- Le, H.M. "Opening the Gates for Children with Disabilities: An Introduction to Inclusive Education in Vietnam". 2013.
- Leigh, I. y J. Andrews. "Deaf People in Society: Psychological, Sociological, and Educational Perspectives". 2da. ed. Nueva York, NY: Routledge, 2017.
- Leigh, I., J.F. Andrews y R. Harris. "Deaf Culture: Exploring Deaf Communities in the United States". San Diego, CA: Plural Publishing 2018.
- Lemons, C.J., J.H. Allor, S. Al Otaiba y L.M. LeJeune. "10 Research-Based Tips for Enhancing Literacy Instruction for Students with Intellectual Disability". *Teaching Exceptional Children* 49, # 1 (2016): 18-30.
- Light, J. y D. McNaughton. "Supporting the Communication, Language, and Literacy Development of Children with Complex Communication Needs: State of the Science and Future Research Priorities". *The Official Journal of RESNA: Special Issues on Augmentative and Alternative Communication* 24, # 1 (2012): 34-44.
- Light, J., D. McNaughton, M. Weyer y L. Karg. "Evidence-Based Literacy Instruction for Individuals Who Require Augmentative and Alternative Communication: A Case Study of a Student with Multiple Disabilities". *Seminars in Speech and Language* 29, # 2 (2008): 110-22.
- Linton, S. "Reassigning Meaning". En "Claiming Disability: Knowledge and Identity", editado por S. Linton, 8-33. Nueva York, NY: New York University Press., 1998.
- Lomas, G.I., J. F. Andrews y P. C. Shaw. "Deaf and Hard of Hearing Students". En "Handbook of Special Education", editado por M. Kauffman, D.P. Hallahan y P. C. Pullen, 338-58. Nueva York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018.
- Lowenfeld, B. "Psychological Consideration". En "The Visually Handicapped Child in School", editado por B. Lowenfeld, 27-60. Nueva York, NY: Day, 1973.
- Lynch, P. "Early Childhood Education in Malawi for Children with Visual Impairments". 2015. Consultado en: <https://www.sightsavers.org/blogs/2015/02/childhood-development-education/>
- Lynch, P. y S. McCall. "The Role of Itinerant Teachers". *Community Eye Health* 20, # 62 (2007): 26-27.
- Mahoney, G. y J. MacDonald. "Autism and Developmental Delays in Young Children: The Responsive Teaching Curriculum for Parents and Professionals". Austin, TX: PRO-ED, 2007.

- Marston, D. "A Comparison of Inclusion Only, Pull-out Only, and Combined Service Models for Students with Mild Disabilities". *Journal of Special Education* 30, # 2 (1996): 121-32.
- Marvin, C. "Home Literacy Experiences of Preschool Children with Single and Multiple Disorders". *Topics in Early Childhood Special Education* # 14 (1994): 436-54.
- Mattos, M. y Y. Sitabkhan. "Malawi Early Grade Reading Activity: Scripted Study Report". (2016).
- McClain, D., L. Schmertzin y R. Schmertzin. "Priming the Pump: Implementing Response to Intervention in Preschool". *Rural Special Education Quarterly* 31, # 1 (2012): 33-45.
- McGhee, M.W. y C. Lew. "Leadership and Writing: How Principals' Knowledge, Beliefs, and Interventions Affect Writing Instruction in Elementary and Secondary Schools". *Educational Administration Quarterly* 43, # 3 (2007): 358-80.
- McIntosh, K. y S. Goodman. "Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS". Nueva York, NY: The Guilford Press, 2016.
- McLeskey, J. y N.L. Waldron. "Examining Beliefs, Attitudes and Understanding as Inclusive Schools Are Developed". En "Schools in Action", editado por J. McLeskey and N.L. Waldron, 48-59. Washington, D.C.: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Plan de Estudios, 2000.
- Meyer, A., D.H. Rose y D. Gordon. "Universal Design for Learning: Theory and Practice". Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- Miranda, P. "'He's Not Really a Reader...': Perspectives on Supporting Literacy Development in Individuals with Autism". *Topics in Language Disorders* 23, # 4 (2003): 271-82.
- Mizunoya, S., S. Mitra e I. Yamasaki. "Towards Inclusive Education: The Impact of Disability on School Attendance in Developing Countries". 2016.
- Morningstar, M. y M.L. Wehmeyer. "The Role of Families in Enhancing Transition Outcomes for Youth with Learning Disabilities". En "Transition and Students with Learning Disabilities: Facilitating the Movement from School to Adult Life", editado por G. Blalock, J. Patton, P. Kohler y D. Bassett, 79-104. Austin, TX: ProEd Publishers Inc., 2008.
- Morrison, G.M. y M.A. Cosden. "Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities". *Learning Disability Quarterly* # 20 (1997): 43-60.
- Mukhopadhyay, S. "Botswana Primary School Teachers' Perception of Inclusion of Learners with Special Educational Needs". *Journal of Research on Special Education Needs* 14, # 1 (2014): 33-42.
- Mukria, G. y K. Korir. "Education for Children with Emotional and Behavioral Disorders in Kenya: Problems and Prospects". *Preventing School Failure* 50, # 2 (2006): 49-54.
- National Braille Press. "The Need for Braille?". <https://www.nbp.org/ic/nbp/braille/needforbraille.html>
- Centro Nacional para la Sordoceguera. "Literacy Development Continuum". <https://report.nih.gov/nihfactsheets/ViewFactSheet.aspx?csid=100>
- Instituto Nacional de Salud. "Factsheet on Intellectual and Developmental Disabilities". <https://report.nih.gov/nihfactsheets/ViewFactSheet.aspx?csid=100>
- Newman, L. "Family Involvement in the Educational Development of Youth with Disabilities: Un Informe especial sobre los hallazgos del Estudio Nacional Longitudinal de Transición-2 (NLts-2)". Menlo Park, CA: SRI International, 2005.

- Ngoun, C., L. Stoey, K. van't Ende y V. Kumar. "Creating a Cambodia-Specific Developmental Milestone Screening Tool - a Pilot Study". *Early Human Development* 88, # 6 (2012): 379-85.
- Oakland, T. "How Universal Are Test Development and Use In Multicultural Psychoeducational Assessment". En "Multicultural Psychoeducational Assessment", editado por E.L. Grigorenko, 1-49. Nueva York, NY: Springer Publishing Company, 2009.
- Padden, C.A. y V.L. Hanson. "Search for the Missing Link: The Development of Skilled Reading in Deaf Children". Cap. 435-447 En "The Signs of Language Revisited: An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima", editado por K. Emmory and H. Lane. Malway, NJ: Erlbaum, 2000.
- Paterson, D. "Teachers' in-Flight Thinking in Inclusive Education Classroom". *Journal of Learning Disabilities* # 40 (2007): 427-35.
- Paths to Literacy. *Developing Listening Skills for Students Who Are Blind or Visually Impaired*". (2018).
- Pearpoint, J., J. O'Brien y M. Forest. "Path: A Workbook for Planning Positive Possible Futures". Toronto, Canadá: Inclusion Press, 1991.
- Perelmutter, B., K.K. McGregor y K.R. Gordon. "Assistive Technology Interventions for Adolescents and Adults with Learning Disabilities: An Evidence-Based Systematic Review and Meta-Analysis". *Computers & Education* 114 (2017): 139-63.
- Peters, S. "Inclusive Education: Achieving Education for All by Including Those with Disabilities and Special Needs". Washington DC: World Bank Disability Group, 2003.
- Pinnock, H. y H. Nicholls. "Global Teacher Training and Inclusion Survey: Report for UNICEF Rights, Education and Protection Project (REAP)". 2012.
- Praisner, C.L. "Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of Students with Disabilities". *Exceptional Children* 69, # 2 (2003): 135-45.
- Pynoos, R. y K. Nader. "Issues in the Treatment of Posttraumatic Stress in Children and Adolescents". En "International Handbook of Traumatic Stress Syndromes", editado por J.P. Wilson y B. Rapheal, 535-49. Nueva York, NY: Springer US, 2000.
- Rao, K., M.W. Ok y B.R. Bryant. "A Review of Research on Universal Design Education Models". *Remedial and Special Education* 35, # 3 (2014): 153-66.
- Instituto RTI International. "Assessment on Education of Students with Disabilities in Jordan: Final Report". En "Informe preparado por el Proyecto RAMP para USAID", 2017.
- . "Cambodia Situational Analysis of the Education of Children with Disabilities in Cambodia Report". Report Prepared by the Cambodia Technical Assistance for Coordination and Collaboration in Early Grade Reading Project for USAID." (2018).
- . "Early Grade Reading Assessment (EGRA) Toolkit". Washington, DC: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), 2015.
- . "Situation and Needs Assessment for Students Who Are Blind/Low Vision or Deaf/Hard of Hearing in Morocco". (2016).
- Rojewski, J.W., H. Lee y N. Gregg. "Causal Effects of Inclusion on Postsecondary Education Outcomes of Individuals with High-Incidence Disabilities". *Journal of Disability Policy Studies* # 25 (2013): 210-19.

- Rose, D.H., T.S. Haselbring, S. Stahl y J.C. Zabala. "Assistive Technology and Universal Design for Learning: Two Sides of the Same Coin". En "Handbook of Special Education Technology and Research and Practice", editado por D. Edyburn, K. Higgins y R. Boone, 507-18: Knowledge By Design, Inc., 2005.
- Ryndak, D., A. Morrison y L. Sommerstein. "Literacy before and after Inclusion in General Education Settings". *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* # 24 (1999): 5-22.
- Ryndak, D., D. Taub, C.M. Jorgensen, J. Gonsier-Gerdin, K. Anrdt, J. Sauer y H. Allcock. "Policy and the Impact of Placement, Involvement, and Progress in General Education: Critical Issues That Require Rectification". *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* # 39 (2014): 65-74.
- Salend, S.J. y L.M.G. Duhaney. "The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators". *Remedial and Special Education* 20, # 2 (1999): 114-26.
- Saloviita, T. y T. Schaffus. "Teacher Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Brandenburg, Germany and the Issue of Extra Work". *European Journal of Special Needs Education* 31, # 4 (2016): 458-71.
- Schalock, R.L., S.A. Borthwick-Duffy, V.J. Bradley, W.H.E. Buntinx, D.L. Coulter y M.H. Yeager. "Intellectual Disability: Definitions, Classification, and Systems Supports". Washington DC: Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), 2010.
- Shantie, C. y R.J. Hoffmeister. "Why Schools for Deaf Children Should Hire Deaf Teachers: A Preschool Issue". *The Tower of Babel in the New Millennium: Second and Foreign Language Acquisition and Pedagogy* 182, # 3 (2000): 37-47.
- Sheldon, S.B. "Improving Student Attendance with School, Family, and Community Partnerships". *The Journal of Educational Research* # 100 (2007): 267-75.
- . "Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests". *Urban Reviews* 35 (2003): 149-65.
- Shogren, K.A., S.J. Lopez, M.L. Wehmeyer, T.D. Little y C.L. Pressgrove. "The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Life Satisfaction in Adolescents with and without Cognitive Disabilities: An Exploratory Study". *Journal of Positive Psychology* # 1 (2006): 37-52.
- Shogren, K.A., M.L. Wehmeyer, K.M. Burke y S.B. Palmer. "The Self-Determination Learning Model of Instruction: Teacher's Guide". Lawrence, KS: Centro de la Universidad de Kansas sobre Discapacidades del Desarrollo, 2017.
- Shogren, K.A., M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, G.G. Rifenshield y T.D. Little. "Relationships between Self-Determination and Postschool Outcomes for Youth with Disabilities". *Journal of Special Education* 48, # 4 (2015): 256-67.
- Shogren, K.A., M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, J.H. Soukup, T.D. Little, N. Garner y M. Lawrence. "Examining Individual and Ecological Predictors of the Self-Determination of Students with Disabilities". *Exceptional Children* 73, # 4 (2007): 488-509.
- Sightsavers. "Glasses: A Simple Way to Make Learning Easier for Many Children". 2017.
- Stafford, B., D. Schonfeld, L. Keselman, P. Ventevogel y C. Lopez Stewart. "The Emotional Impact of Disasters on Children and Their Families". 2010.
- Stevens, G., S. Flaxman, E. Brunskill, M. Mascarenhas, C.D. Mathers y M. Finucane. "Global and Regional Hearing Impairment Prevalence: An Analysis of 42 Studies in 29 Countries". *European Journal of Public Health* 23, # 1 (2013): 146-52.

- Stone, A., G. Kartheiser, P. C. Hauser, L.A. Petitto y T.E. Allen. "Fingerspelling as a Novel Gateway into Reading Fluency in Deaf Bilinguals". *PLoS ONE* 10, # 10 (2015).
- Summers, J.A., D.J. Poston, A.P. Turnbull, J.G. Marquis, L. Hoffman, H. Mannan y M. Wang. "Conceptualizing and Measuring Family Quality of Life". *Journal of Intellectual Disability Research* # 49 (2005): 777-83.
- Swanson, H.I. "Learning Disabilities: Assessment, Identification, and Treatment". En "The Oxford Handbook of School Psychology", editado por M.A. Bray y T.J. Kehle, 334-50. Nueva York, NY: Oxford University Press, 2011.
- Taggart, L. y L. McKendry. "Developing a Mental Health Promotion Booklet for Young People with Learning Disabilities". *Learning Disability Practice* 12, # 10 (2009): 27-32.
- Fundación Thomas Reuters. "Viewpoint: Tackling Mental Health Problems in a Crisis". <http://news.trust.org//item/20070919000000-njqsg>
- Thompson, J.R., K.A. Shogren y M.L. Wehmeyer. "Supports and Support Needs in Strength-Based Models of Intellectual Disability". En "Handbook of ResearchBased Practices for Educating Students with Intellectual Disabilities", editado por M.L. Wehmeyer y K.A. Shogren, 31-50. Nueva York, NY: Routledge, 2017.
- Thompson, R.H., N.C. Cotnoir-Bichelman, P. M. McKerchar, T.L. Tate y K.A. Dancho. "Enhancing Early Communication through Infant Sign Training", *Journal of Applied Behavior Analysis* Spring 40, # 1 (2007): 15-23.
- Thompson, S. y M. Thurlow. "State Special Outcomes: A Report on States' Activities at the Beginning of a New Decade". Universidad de Minnesota, Centro Nacional de Resultados Educativos, 2001.
- Thompson, S.J., A.B. Morse, M. Sharpe y S. Hall. "Accommodations Manual: How to Select, Administer, and Evaluate Use of Accommodations for Instruction and Assessment of Students with Disabilities". Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2005.
- "Trauma and Learning Policy Initiative". "Trauma and Learning: The Problem: Impact". <https://traumasensitiveschools.org/trauma-and-learning/the-problem-impact/>
- Tremblay, P. "Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-Teaching and Solo-Taught Special Education". *Journal of Research in Special Educational Needs* 13, # 4 (2013): 251-58.
- Trussel, J.W. y S.R. Easterbrooks. "The Effect of Enhanced Storybook Interaction on Signing Deaf Children's Vocabulary". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 19, # 3 (2014): 319-32.
- Tucker, J.E. "'Child First' Campaign". *The Maryland Bulletin*, Invierno 2010-2011 (2010/2011).
- Turnbull, A.P., H.R. Turnbull, E. Erwin, L. Soodak y K.A. Shogren. "Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and Trust". Boston, MA: Merrill/Prentice Hall, 2015.
- Turnbull, A.P., H.R. Turnbull, M.L. Wehmeyer y K.A. Shogren. *Exceptional Lives* 7° ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 2013.
- . *Exceptional Lives*. 8° ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 2016.
- Turnbull, H. R., M. Stowe y N. Huerta. "Appropriate Public Education: The Law and Children with Disabilities". Denver, CO: Love Publishing Company, 2007.
- Naciones Unidas. "Convention on the Rights of Persons with Disabilities," 2006.

- . "General Comment No. 4 on the Right to Inclusive Education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities.", 2016.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. "Children and Young People with Disabilities: Fact Sheet." 2013.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. "Aspects of Literacy Assessment: Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting." 2005.
- . "Education for All (EFA) Flagship: The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion". 2004.
- . "Inclusive Education and Accountability Mechanisms. Background Paper Prepared for the 2017/2018 Global Education Monitoring Report". 2017/2018.
- . "Policy Guidelines on Inclusion in Education". Paris, Francia: UNESCO, 2016.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Instituto de estadísticas. "Indicators". Montreal, Canadá, 2016.
- Secretaría General de las Naciones Unidas. "In-Depth Study on All Forms of Violence Against Women". ONU Mujeres, 2006.
- Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. "Education Week 2012: Reading Improves with the 5 Ts". 2012.
- . "Frequently Asked Questions: Gender and the Ads". 2010.
- . "A Guide for Promoting Gender Equality and Inclusiveness in Teaching and Learning Materials". 2015.
- . "Hearing Impaired Students Learn to Read Faster in Malawi". 2017.
- . "Programs for Vulnerable Populations: Wheelchair Program" (sin fecha).
- . "USAID Education Strategy 2011-2015." 2011.
- Departamento de Educación de los Estados Unidos. "Digest of Education Statistics". 2016.
- . "Policy Statement on Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs". 2015.
- United States International Council on Disability. "The Convention on the Rights of Persons with Disabilities." <http://usid.org/index.cfm/crpd>
- Vadasy, P. F., E.A. Sanders y J.A. Peyton. "Paraeducator-Supplemented Instruction in Structural Analysis with Text Reading for Second and Third Graders at Risk for Reading Problems". *Remedial and Special Education* 27, # 6 (2006): 365-78.
- Vagh, S.B., S. Nag y R. Banerji. "India: The Policy and Practice of Early Literacy Acquisition in the Akshara Languages". En "The Routledge International Handbook of Early Literacy Education", editado por N. Kucirkova, C.E. Snow, V. Grover y C. McBride, 233-46. Nueva York, NY: Routledge, 2017.
- Vernon, M. y J. Andrews. "The Psychology of Deafness: Understanding Deaf and Hard of Hearing Persons". White Plains, NY: Longman, 1990.
- Wagner, K. "Natural Disasters, War, and Children's Mental Health". *Psychiatric Times* (2009). <http://www.psychiatrictimes.com/combat-disorders/natural-disasters-war-and-childrens-mental-health>

- Wagner, M., L. Newman, R. Cameto, P. Levine y N. Garza. "An Overview of the Findings from Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)". Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2006.
- Waldron, N., C. Cole y M. Majd. "Academic Progress of Students across Inclusive and Traditional Settings: A Two-Year Study Indiana Inclusion Study". Bloomington, IN: Indiana Institute on Disability & Community, 2001.
- Wall Emerson, R., M. C. Holbrook y F. M. D'Andrea. "Acquisition of Literacy Skills by Young Children Who Are Blind: Results from the ABC Braille Study". *Journal of Visual Impairment & Blindness* 103, # 10 (2009): 610-24.
- Wang, Q. y J. Andrews. "Multiple Paths to Become Literate: International Perspectives in Deaf Education". Washington, DC: Gallaudet University Press, en desarrollo.
- Wapling, L. "Inclusive Education and Children with Disabilities: Quality Education for All in Low and Middle Income Countries". Christian Blind Mission, 2016.
- Wehmeyer, M.L. y T.D. Little. "Self-Determination". En "Universal Design for Learning: Theory and Practice", editado por A. Meyer, D.H. Rose y D. Gordon, 116-36. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- Wehmeyer, M.L., S. Palmer, K.A. Shogren, K. Williams-Diehm y J. Soukup. "Establishing a Causal Relationship between Interventions to Promote Self-Determination and Enhanced Student Self-Determination". *Journal of Special Education*, 46, # 4 (2013): 195-210.
- Wehmeyer, M.L. y K.A. Shogren. "Access to General Curriculum for Students with Significant Cognitive Disabilities". En "Handbook of Special Education", editado por J.M. Kauffman, D.P. Hallahan y P. C. Pullen, 662-74. Nueva York, NY: Routledge, 2017.
- Wehmeyer, M.L., K.A. Shogren y I. Brown. "Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities". Cap. 527-541. En "Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities", editado por M.L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K.A. Shogren y W.L.A. Fung. Baltimore, MD: Brookes, 2017.
- Wiley, S. y J. Meiznen-Derr. "Use of the Ages and Stages Questionnaire in Young Children Who Are Deaf/Hard of Hearing as Screening for Additional Disabilities". *Early Human Development* # 89 (2012): 295-300.
- Winston, E.A. "An Interpreted Education: Inclusion or Exclusion?". En "Implications and Complications for Deaf Students in the Full Inclusion Movement", editado por R.C. Johnson y O.P. Cohen, 55-62. Washington, DC: Trabajo ocasional del Gallaudet Research Institute, 1994.
- Winzer, M.A. y K. Mazurek. "Inclusive Schooling: Global Ideals and National Realities". *Journal of International Special Needs Education* # 12 (2009): 1-9.
- Wise, J.C., R.A. Sevcik, M.A. Ronski y R.D. Morris. "The Relationship between Phonological Processing Skills and Word and Non-Word Identification Performance in Children with Mild Intellectual Disabilities". *Research in Developmental Disabilities* 31 (2010): 1170-75.
- Unión Mundial de Ciegos. "WBU Brochure and Factsheets". <http://www.worldblindunion.org/English/resources/Pages/Global-Blindness-Facts.aspx>
- Federación Mundial de Sordos. "Advancing Human Rights and Sign Language Worldwide". <https://wfdeaf.org/our-work/human-rights-of-the-deaf/>
- . "Human Rights". <https://wfdeaf.org/human-rights/>

- . "WFD Statement Delivered by Dr. Joseph Murray at the Opening of the 11th Session of the CRPD Committee". <https://wfdeaf.org/news/wfd-statement-to-be-delivered-by-dr-joseph-murray-at-the-opening-of-the-11th-session-of-the-crpd-committee-31-march-2014/>
- Organización Mundial de la Salud. "Assistive Devices/Technologies: What Who Is Doing". <http://www.who.int/disabilities/technology/activities/en/>
- . "Deafness and Hearing Loss". www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/
- Organización Mundial de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. "Early Childhood Development and Disability: A Discussion Paper". 2012.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. "World Report on Disability". Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud 2011.
- Organización Internacional de la Propiedad Intelectual. "Marrakesh Treaty to Facilitate Access to Published Works for Persons Who Are Blind, Visually Impaired or Otherwise Print Disabled". 2018.
- World Vision. "Casting the Net Further: Disability Inclusive Wash", 2014.
- World Vision UK. "Education's Missing Millions - Including Disabled Children in Education through EFA FTI Processes and National Sector Plans". 2007.
- Wosely, J., M.D. Clark y J.F. Andrews. "ASL and English Bilingual Shared Book Reading: An Exploratory Intervention for Signing Deaf Children". *Journal of Bilingual Research* (en prensa).
- Wright, P. W.D., P. D. Wright y S. Webb O'Connor. "All About IEPs: Answers to Frequently Asked Questions About IEPs". Hartfield, VA: Harbor House Law Press, Inc., 2017.
- Zebehazy, K.T. y H. Lawson. "Blind and Low Vision". En "Handbook of Special Education", editado por J.M. Kauffman, D.P. Hallahan y P. C. Pullen, 358-77. Nueva York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.
- Proyecto Cero. "Brazil's Billion Dollar National Plan for Inclusive Education". <https://zeroproject.org/policy/brazils-billion-dollar-national-plan-for-inclusive-education/>

Glosario de terminología

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (ADHD). Un trastorno marcado por un patrón crónico de dificultad de atención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento y desarrollo del niño.

Revisión anual de la experiencia de los estudiantes. Una revisión anual de las actividades de supervisión (revisión de datos, informes externos, encuestas a los estudiantes y otras recopilaciones de datos internacionales) de la experiencia de los estudiantes en la escuela.

Trastorno de ansiedad. Un trastorno de ansiedad es diferente de la sensación normal de nerviosismo o ansiedad; los trastornos de ansiedad incluyen el miedo o la ansiedad excesiva y generalizada, que se puede manifestar como transpiración, palpitaciones y sensación de estrés.

Comunicación aumentativa y alternativa (AAC) Un método o dispositivo que mejora la comunicación de los individuos con necesidades de comunicación complejas a través de ACC de tecnología básica (por ej., el uso de exhibidores de fotografías y tableros alfabéticos) y ACC de alta tecnología (por ej., aplicaciones de asistencia de la comunicación sobre la tecnología de los iPads y tablets).

Bilingüismo para lengua de señas. También conocido como bilingüismo bimodal, este excepcional proceso lingüístico implica la adquisición de fluidez en la lengua de señas y el lenguaje oral (dos modos separados). Aquellas dos modalidades causan la producción simultánea de los dos lenguajes.

Braille. Un sistema de seis puntos en relieve que les permite a las personas ciegas leer textos impresos usando el tacto.

Máquina de escribir en braille Un tipo especial de máquina de escribir donde las teclas correspondientes representan los seis puntos diferentes del código braille, cuyo modelo más común es de la máquina Perkins.

Escuelas de matriculación conjunta. Una escuela modelo que incorpora prácticas pedagógicas duales y bilingües para enseñar a los estudiantes sordos/con discapacidad auditiva y a los estudiantes oyentes en la misma aula.

Trastornos de la comunicación. Una discapacidad que impacta sobre la habilidad para recibir, enviar, procesar y comprender conceptos o sistemas de símbolos gráficos, verbales o no verbales. Las personas pueden presentar una o varias combinaciones de trastornos de la comunicación.

Necesidades de comunicación complejas. Individuos que tienen problemas de comunicación, del habla y del lenguaje que afectan seriamente su capacidad para comunicar lo que han aprendido, sus intereses o pensamientos.

Necesidades de apoyo complejas. Individuos que pueden o no tener una discapacidad intelectual, pero a menudo requieren apoyos múltiples o adecuaciones para alcanzar su potencial académico.

Comprensión. La capacidad para procesar textos, entender su significado e integrarlo con los propios conocimientos ya existentes. Es un proceso activo intencional que ocurre antes, durante y después de la lectura. La adquisición de vocabulario y la comprensión de textos son los componentes principales de una lectura efectiva.

Software informático de texto a voz. Software que traduce/adapta el texto a discurso. Este software asiste a las personas con problemas visuales, discapacidades del aprendizaje o barreras lingüísticas.

Trastorno de conducta (comportamiento antisocial o agresivo). Un trastorno basado en problemas de conducta y emocionales en niños pequeños y adolescentes. Tienen grandes dificultades para seguir las reglas y comportarse adecuadamente en entornos sociales. Este trastorno causa severos problemas sociales y puede derivar en mayores dificultades sociales y emocionales en la adultez.

Comité de la CRPD. El cuerpo de expertos independientes que supervisa la implementación de la Convención en los Estados miembro. Ellos analizan los informes y hacen sugerencias/recomendaciones basándose en los informes, y luego las remiten a los Estados miembro.

Lectura dialógica. Una técnica interactiva que motiva a los adultos a hacer participar a los niños mediante preguntas y debates durante la lectura.

Organizaciones para Personas con Discapacidad (DPOs). Organizaciones en las cuales las personas con discapacidad constituyen una mayoría (más del 51 por ciento) del personal, la junta de administración y los voluntarios, y donde las personas con discapacidad están bien representadas dentro de la organización.

Decodificación. El proceso por el cual se traslada lo impreso al discurso emparejando una letra o combinación de letras (grafemas) con sus sonidos (fonemas) y reconociendo los patrones que forman las sílabas y palabras.²⁷

Retraso madurativo. Cuando un niño no alcanza sus metas de desarrollo al mismo ritmo que la mayoría de sus pares de la misma edad. Los retrasos incluyen el desarrollo de la motricidad fina/gruesa, del lenguaje, cognitivo, conductual, emocional y/o social.

Discalculia. Un tipo específico de discapacidad del aprendizaje que afecta la habilidad de la persona para comprender los números y aprender aritmética.

Disgrafía. Un tipo específico de discapacidad del aprendizaje que afecta la habilidad de la persona para escribir a mano y las capacidades relacionadas con la motricidad fina.

Dislexia. Un tipo específico de discapacidad del aprendizaje que afecta la lectura y las correspondientes habilidades de procesamiento relacionadas con el lenguaje. La dislexia puede afectar la fluidez de la lectura, la decodificación, la comprensión lectora y otros componentes relacionados con la alfabetización y la lectura.

Desarrollo de la primera infancia. El desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, social y emocional de un niño desde sus primeros años de vida hasta los ocho años de edad.

Intervención en la primera infancia. Un sistema que coordina los servicios que promueven el crecimiento del niño y su desarrollo durante los años críticos de la vida (generalmente antes de los 3 años). Por lo general, se prestan a los niños con discapacidad o retrasos madurativos diagnosticados.

²⁷ Reading Horizons. (sin fecha). "What is Decoding?". Consultado en: <https://www.readinghorizons.com/reading-strategies/decoding/what-is-decoding>.

Sistemas Informáticos de Gestión Educativa (EMIS). Un sistema que se usa dentro del ámbito educativo para ayudar a organizar la información de los estudiantes y los servicios con fines de planificación y gestión educativa a nivel nacional.

Trastorno emocional y de conducta (EBD). Una discapacidad que consiste en una incapacidad para desarrollar/mantener relaciones sociales, una incapacidad para aprender, estrés conductual crónico en condiciones normales y síntomas físicos/dolores/miedos relacionados con los asuntos personales o escolares.

Análisis. A menudo mencionada como “Evaluación”, un análisis es un proceso integral a cargo de un equipo multidisciplinario que utiliza múltiples herramientas que pueden brindar información sobre las fortalezas académicas de los estudiantes, sus problemáticas y qué adecuaciones se podrían implementar para mitigar dichas problemáticas.

Enseñanza explícita. Un sistema de educación holístico. La enseñanza explícita se basa en las habilidades, es interactiva, integradora, apropiada según el desarrollo, diseñada a la medida del estudiante y atractiva a nivel cognitivo.

Trastornos del lenguaje expresivo. Una enfermedad por la cual una persona tiene problemas para usar el lenguaje oral o para hablar.

Alfabeto manual. El proceso de pronunciar palabras usando formas manuales que representan letras del alfabeto manual. Las lenguas de señas alrededor del mundo tienen sus propios alfabetos manuales.

Fluidez. “La fluidez en la lectura se compone al menos de tres componentes clave: lectura precisa de un texto coherente a un ritmo conversacional con la prosodia o expresión apropiada”.²⁸

Sistemas de FM. Un sistema inalámbrico que facilita la identificación y comprensión del discurso por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva cuando el individuo habla directamente en un micrófono inalámbrico, lo cual luego se transmite a un receptor o audífono.

Educación general. Sistema educativo escolar formal que está a disposición en general para todos los estudiantes en una comunidad, normalmente gestionado por el Ministerio de Educación.

Plan educativo individualizado (IEP). Un plan o programa desarrollado con el objeto de determinar las metas académicas de un estudiante particular y supervisar el progreso respecto de dichas metas para asegurarse de que el estudiante esté avanzando en sus estudios. Un IEP también determina qué tipos de apoyos o adecuaciones puede necesitar un estudiante para alcanzar su pleno potencial académico.

Identificación. El proceso por el cual se aplica un procedimiento organizado por etapas usando tanto técnicas de diagnóstico como de evaluación para determinar si resultaría beneficioso para un estudiante recibir apoyos pedagógicos adicionales o servicios de educación especial. Este proceso debe ser dirigido por individuos capacitados dentro del entorno del aula.

28 Read Naturally. (sin fecha). “Fluency”. Consultado en: <https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading/fluency>

29 Banco Mundial. (sin fecha). “How does the World Bank classify countries?”. Consultado en: <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/378834-how-does-the-world-bank-classify-countries>

Maestro itinerante. Un maestro calificado o especialista que viaja de escuela a escuela para brindar apoyos pedagógicos a múltiples escuelas, posiblemente a lo largo de diferentes comunidades.

Aprendizaje cinestésico. Un estilo de aprendizaje multisensorial que incorpora las técnicas táctiles en respaldo del aprendizaje visual y/o auditivo.

Trastornos de procesamiento del lenguaje. Un trastorno que se enfoca en las dificultades para procesar el lenguaje expresivo y/o receptivo.

Discapacidades del aprendizaje. Un término general que se refiere a los trastornos neurológicos del aprendizaje. El procesamiento del aprendizaje puede interferir con la adquisición de habilidades básicas de lectura, escritura o matemáticas.

Lengua de señas local. Las distintas lenguas de señas desarrolladas dentro de una determinada comunidad, región o país.

Países de ingresos medios y bajos (LMICs) Los países se "dividen en cuatro grupos según sus ingresos: bajos, medios bajos, medios altos y altos. Los ingresos se miden considerando el ingreso nacional bruto (INB) per cápita, en dólares estadounidenses, convertidos a la moneda local, empleando el método Atlas del Banco Mundial".²⁹

Material manipulativo. Un objeto físico (por ej., bloques) que ayuda a enseñar conceptos a los niños usando a la vez pistas visuales e indicaciones.

Trastorno anímico (depresión, trastorno bipolar). Una enfermedad que también se conoce como trastorno afectivo; afecta el estado emocional persistente de la persona y sus funciones relacionadas.

Habilidades motoras. La función/habilidad para ejecutar actos complejos relacionados con los músculos y los nervios que producen movimientos intencionales/específicos.

Trastorno de oposición desafiante (ODD, por sus siglas en inglés) Un trastorno de la infancia con un patrón de comportamiento hostil, desobediente y desafiante orientado a los adultos u otras figuras de autoridad. Los niños que sufren de ODD también manifiestan un estado de ánimo enojado/irritable y comportamientos combativos/vengativos.

Paraprofesional. También mencionado como un auxiliar docente, un paraprofesional asiste al maestro de educación general en la enseñanza a estudiantes con discapacidad.

Conciencia fonética. Una habilidad general que implica identificar y manipular unidades de lenguaje oral, tales como palabras, sílabas, ataques y rimas.

Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS). Un método de comunicación simbólica no verbal usado con niños con pocas o ninguna habilidad expresiva para comunicarse usando imágenes.

Trastorno de estrés postraumático (PTSD). Una enfermedad de salud mental que desarrollan algunos niños luego de experimentar o ser testigos de eventos profundamente impactantes, aterradores o peligrosos.

Líneas braille. Un dispositivo que muestra el código braille a través de terminales de punta redondeada que golpean formando orificios sobre una superficie plana. Las líneas braille generalmente están conectadas a una computadora u otro dispositivo tecnológico.

Salas de recursos. Una sala independiente donde a los estudiantes con discapacidad se les brinda enseñanza especializada, otros servicios relacionados y asistencia adicional. La educación dentro de la sala de recursos por lo general está a cargo de un profesional capacitado, quien enseña o bien en forma individual o a pequeños grupos.

Esquizofrenia. Una discapacidad psicosocial severamente compleja y de larga duración que afecta la capacidad de la persona para pensar con claridad, manejar sus emociones y comportarse en forma racional.

Autodeterminación. La creencia de que las personas tienen el derecho a dirigir sus propias vidas. Junto con las habilidades, las actitudes y las oportunidades, la autodeterminación también lleva a los jóvenes ser capaces de pasar en forma efectiva a la adultez y acceder al empleo.

Vocabulario visual. Un término que se refiere a una habilidad de lectura específica que consiste en la identificación de palabras comunes que aparecen con frecuencia. "Quién, el/la, él, fuimos, es, sus, mí, ser, etc." son unos cuantos ejemplos.

Lengua de señas. Un lenguaje visual que emplea señas realizadas con las manos, expresiones faciales y movimientos corporales; todo juega un rol importante para transmitir información y comunicar. Como cualquier lengua en el mundo, la lengua de señas por lo general tiene su propia gramática y sintaxis. Los principales usuarios de la lengua de señas son las personas sordas/con discapacidad auditiva.

Pizarra y punzón. Una herramienta de escritura de bajo costo para el código braille, que permite expresarse en braille usando un punzón especializado.

Educación especial. La educación especialmente diseñada para enseñarles a los estudiantes con discapacidad, que se acomoda a sus necesidades individuales. Este proceso implica una planificación individualizada, supervisión sistemática, adaptación de los equipos y materiales, y el desarrollo de entornos accesibles.

Maestros de educación especial. Maestros que están específicamente capacitados para enseñar y trabajar con una amplia gama de discapacidades mentales, emocionales, físicas y del aprendizaje. Ellos enseñan las habilidades básicas, tales como lectoescritura y comunicación, y adaptan las lecciones de educación general en otras materias como lectura, escritura y matemáticas.

Tiras de papel con oraciones de un cuento. Un enfoque para el desarrollo de la fluidez en el lenguaje mediante la enseñanza de gramática, mecanismos, puntuación, organización, estructuras paralelas, combinación de oraciones y otras habilidades lingüísticas/de lectoescritura. Este enfoque utiliza tiras de papel.

Material simbólico. Tipos de símbolos que se utilizan para representar los pensamientos de los estudiantes con discapacidad o comunicar sus mensajes. Los símbolos pueden ser visuales o táctiles.

Táctil. Un medio de aprendizaje de información no textual mediante fotografías, mapas, diagramas y otras imágenes.

Auxiliar docente. Ver "Paraprofesional".

Enfoque dual. Desarrollo de programas que tengan en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad en forma específica, así como el desarrollo de un diseño inclusivo que les permita a las personas con discapacidad participar en los programas en forma equitativa.

Chequeos de vista y audición. Una revisión que evalúa si una persona tiene problemas visuales o auditivos. A menudo se usa para identificar a aquellos estudiantes que podrían resultar beneficiados a partir de un examen más completo de vista o audición por parte de profesionales médicos.

Agua y saneamiento para la salud (WASH). Programas que abordan el tema del agua segura, el saneamiento y la higiene adecuada para mejorar la salud y reducir las enfermedades relacionadas.

Anexo A: Expertos entrevistados

Dr. Ola Abu al Ghaib, Subdirector, Leonard Cheshire Disability (LCD).

Angela Affran, Coordinadora Regional de África con sede en Ghana, Perkins International.

Dra. Heather Aldersey, Profesora Asistente, Queens College.

Dra. Jean Andrews, Profesora Emérita.

Dra. Rima Azzam, Consultora independiente (experiencia técnica en discapacidades del aprendizaje e idioma árabe).

Sarah Brasiel, Científica especializada en investigación en educación, Centro Nacional de Investigación en Educación Especial, Departamento de Educación de los EE. UU.

Susan Bruckner, Asesora Técnica Internacional Senior, Centro de Desarrollo Educativo.

Dra. Jennae Bulat, Directora de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto RTI International.

Dr. Brent Carson Elder, Profesor Asistente, Rowan University.

Dra. Susan Copeland, Profesora Adjunta, Universidad de Nuevo México.

Dra. Julie Durando, Directora de Proyectos, Centro Nacional para la Sordoceguera.

Inés Escallon, Experta en educación inclusiva, Inclusion International.

Karen Heinicke-Motsch, Asesora Técnica Senior, CBM.

Leo Hosh, Director Senior de Desarrollo y Protección Infantil, World Vision.

Sarah Houge, Especialista en Planificación, Supervisión y Evaluación, Mill Neck International.

Mohamed Konnah, Director de Educación Especial, Ministerio de Educación de Liberia.

Kristen Layton, Directora de Estrategia, Innovación y Enseñanza, Perkins International.

Ingrid Lewis, Directora Ejecutiva, EENET.

Kristin Lyon, Asesora Docente en Recursos Intensivos, Distrito Escolar de Olathe, Kansas.

Dra. Linda Mason, Profesora, Universidad de George Mason.

Charlotte McClain-Nhlapo, Asesora en Discapacidad Global, Banco Mundial.

Julia McGeown, Asesora Técnica en Educación Inclusiva, Humanity and Inclusion (HI).

David McNaughton, Profesor, Universidad Estatal de Pensilvania.

Christiana Okyere, Doctoranda (tesis sobre modelo de educación especial itinerante en Ghana), Queens College.

Stephanie Ortoleva, Directora Ejecutiva, Women Enabled International.

Kristina Solum, Directora de Programas, School-to-School International.

Corinne Vinopol, Presidente, Institute for Disabilities Research and Training (IDRT).

Dra. Gabrielle Young, Profesora Asistente, Memorial University of Newfoundland.

Anexo B: Lista de verificación para la autorreflexión

PREGUNTAS	SÍ	NO
1. Su país ¿ha firmado y ratificado la CRPD?		
2. ¿Existen leyes nacionales y/o locales que ordenen la inclusión de todos los estudiantes con discapacidad?		
3. ¿Existe algún plan nacional y/o local sobre cómo promover la educación de los estudiantes con discapacidad?		
4. ¿Las escuelas educan a los estudiantes con discapacidad en entornos segregados o aulas independientes?		
5. Todos los estudiantes, ¿pueden recibir una educación beneficiosa en su escuela local, independientemente del tipo de gravedad de su discapacidad?		
6. El sistema escolar, ¿reconoce la necesidad de los estudiantes sordos de ser educados en un entorno con variadas opciones de comunicación, donde se comuniquen directamente con sus compañeros y maestros usando la lengua de señas local?		
7. Los maestros responsables de enseñar a los estudiantes sordos, ¿están calificados y manejan con fluidez la lengua de señas local?		
8. ¿Existe alguna jerarquía de apoyos para la capacitación docente disponible en su país y en las escuelas, donde todos los maestros de educación general sean capacitados sobre educación inclusiva, donde existan maestros de educación especial disponibles para asistir a los maestros, y donde los estudiantes tengan acceso a los expertos técnicos en varios campos?		
9. La capacitación docente, ¿incluye los principios del diseño universal para el aprendizaje (UDL)?		
10. La capacitación docente, ¿incluye diferentes técnicas didácticas para enseñar lectoescritura a los estudiantes con discapacidad?		
11. Los administradores y directores, ¿están también capacitados sobre educación inclusiva?		
12. ¿Se usan los Planes Educativos Individualizados (IEPs) en el aula?		
12.1 Estos IEPs, ¿incluyen metas académicas específicas?		
12.2 Los padres, ¿participan del desarrollo de los IEPs?		
12.3 Los IEPs, ¿abordan las necesidades y fortalezas académicas de los estudiantes por un lado y, a la vez, proveen sugerencias de adecuaciones?		
12.4 ¿Se supervisa y evalúa a los estudiantes en forma habitual para controlar la implementación del IEP?		

PREGUNTAS	SÍ	NO
13. Todos los estudiantes con discapacidad, ¿tienen acceso al plan de estudios nacional?		
14. Los estudiantes con discapacidad, ¿tienen acceso a tecnologías de asistencia si las necesitan?		
15. Los maestros, ¿reciben capacitación acerca de cómo usar las tecnologías de asistencia para promover la alfabetización?		
16. Los estudiantes con discapacidad, ¿tienen acceso a otros servicios relacionados (terapeuta del habla, terapeuta ocupacional, expertos en alfabetización mediante el sistema braille, audiólogos, etc.) si los necesitan?		
17. Los estudiantes con discapacidad, ¿están activamente comprometidos con su propio proceso educativo, incluyendo el ser capaces de establecer sus propias metas y desarrollar e implementar los planes?		
18. Las familias, ¿están comprometidas con el aprendizaje de sus hijos de una forma que promueva la asociación?		
19. ¿Se han organizado campañas de concientización de la discapacidad para educar a la comunidad acerca de la importancia de que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a la alfabetización en entornos inclusivos?		
20. Las Organizaciones para Personas con Discapacidad, ¿están activamente comprometidas con todos los programas educativos disponibles para los estudiantes con discapacidad, incluyendo su diseño, implementación, supervisión y evaluación?		
21. ¿Se realiza chequeos de vista y audición en las escuelas para todos los estudiantes?		
22. ¿Se ha puesto en marcha un enfoque organizado por etapas para la identificación de los apoyos pedagógicos adicionales, con maestros capacitados para la implementación de estos métodos?		
23. ¿Se han desarrollado dentro del país herramientas de diagnóstico locales y herramientas de evaluación?		
24. El proceso de identificación, ¿determina las necesidades académicas de los estudiantes, así como sus fortalezas académicas y preferencias?		
25. Los programas educativos para la primera infancia, ¿incluyen a los estudiantes con discapacidad y ofrecen servicios para los recién nacidos y niños pequeños si los necesitan?		
26. ¿Se ha diferenciado la enseñanza para abordar las diferentes formas en que los estudiantes aprenden, expresan la información y se sienten motivados a aprender?		
27. ¿Se han adaptado o modificado las evaluaciones según sea necesario para analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad?		

Anexo C: Políticas y marcos internacionales

La lista a continuación incluye un resumen de unos cuantos marcos internacionales relacionados con la educación inclusiva:

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Declaración de Salamanca (1994).
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)
- Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso (2013)
- Metas de Desarrollo Sustentable (sDGs) (2015)

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (UN CRC). Adoptada en 1989, la CRC trata sobre los derechos de todos los niños en general, y el Artículo 23 específicamente se ocupa de los derechos de los niños con discapacidad. Si bien el artículo no habla sobre la educación inclusiva, sí menciona que los niños deben recibir una educación que permita su integración social y desarrollo individual en la máxima medida posible. Para obtener más información sobre la CRC, visitar: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Adoptado en 1993, este marco no vinculante ofrece 22 reglas relacionadas con los derechos de las personas con discapacidad. La Regla número 6 está enfocada en la educación y en los apoyos de los jóvenes que están siendo educados en el sistema de educación general y la necesidad de proveerles las adecuaciones apropiadas. Para obtener más información sobre las Normas Uniformes, visitar: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Declaración de Salamanca. Adoptado en 1994, este documento subraya la necesidad de proveer educación inclusiva para los niños con discapacidad. El evento se llevó a cabo en Salamanca, España, y contó con la asistencia de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales; este documento fue adoptado durante la Conferencia Mundial sobre Educación Especial. Para obtener más información sobre la Declaración de Salamanca, visitar: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD). La CRPD ha sido ratificada por 177 países³⁰ y cubre el espectro completo de los derechos de las personas con discapacidad, incluido el acceso a salud, educación, participación política y empleo (Naciones Unidas, 2018). La CRPD tiene 50 Artículos, de los cuales muchos son relevantes para la implementación y el apoyo de los programas de alfabetización para los estudiantes con discapacidad. A continuación se explican los tres artículos principales relacionados con la educación de los niños con discapacidad:

30 La cantidad de ratificaciones hasta abril de 2018.

- Artículo 4: Obligaciones generales. Este artículo requiere el compromiso activo de las DPOs en el desarrollo de políticas o programas relacionados con las personas con discapacidad. Específicamente, el artículo expresa: "En el desarrollo e implementación de la legislación y las políticas para la aplicación de la presente Convención, y en otros procesos relacionados con la toma de decisiones vinculadas a los asuntos de las personas con discapacidad, los Estados miembro deberán consultar detenidamente e involucrar en forma activa a las personas con discapacidad, incluyendo a los niños con discapacidad, a través de las organizaciones que los representan".
- Artículo 24: Educación. Los gobiernos deben asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y para todas las personas con discapacidad (independientemente de los tipos de severidad de las discapacidades). Además, los gobiernos deben:
 - Proveer adecuaciones razonables, según sea necesario
 - Proveerles apoyo dentro del sistema de educación general para respaldar su educación
 - Facilitar "métodos pedagógicos para el aprendizaje del código braille, guiones alternativos, modos, medios y formatos de comunicación aumentativa y alternativa, desarrollo de habilidades para mejorar la movilidad y la orientación, y también promover el apoyo y acompañamiento de los compañeros"
 - Facilitar el "aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de la comunidad de personas sordas".

Los gobiernos también deben emplear a maestros, incluidos los maestros con discapacidad, que estén capacitados en el manejo de la lengua de señas y/o código braille, y capacitar al personal que trabaja en todos los niveles educativos (Naciones Unidas, 2006).

- Artículo 32: Cooperación Internacional. Todos los programas de desarrollo internacional y ayuda humanitaria deben ser inclusivos y accesibles para las personas con discapacidad. La cooperación internacional también debe respaldar el desarrollo de capacidades y el intercambio de las mejores prácticas, así como la investigación y el acceso a los conocimientos técnicos. Como signatario de la CRPD, los Estados Unidos deben cumplir con los principios de la Convención y, por lo tanto, se le recomienda que se asegure de que todos los programas de desarrollo financiados por los EE. UU. sean plenamente inclusivos de las personas con discapacidad. Sin embargo, si el país anfitrión ha ratificado la CRPD, entonces todo el apoyo en materia de financiamiento de parte de los EE. UU. debe ser inclusivo para alinearse con las leyes locales.

Para obtener más información sobre la CRPD, visitar:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. Adoptado en junio de 2013, el tratado de Marrakech introduce un "conjunto estándar de limitaciones y excepciones a las normas sobre derecho de autor para permitir la reproducción, distribución y disponibilidad de las obras publicadas" en formatos accesibles para las personas ciegas/con discapacidad visual o con dificultades para acceder al texto impreso (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual [WIPO], 2017). El objetivo de este tratado es incrementar la cantidad de información disponible en línea o

en versiones de audio para las personas con discapacidad. Al mes de enero de 2018, 35 países han ratificado el tratado.³¹

Para obtener más información sobre el tratado de Marrakech, visitar: <http://www.wipo.int/treaties/en/ip/marrakesh/>

Los Estados Unidos y la CRPD

El 30 de julio de 2009, el presidente Obama firmó la CRPD. El 12 de diciembre de 2012, se presentó ante el senado de los EE. UU. un voto para ratificar la CRPD pero no fue aprobado porque por 5 votos no se alcanzaron los 2/3 de los votos requeridos (USICD, 2018).

Metas de Desarrollo Sustentable (SDGs). Además de la CRPD, la Meta 4 de las SDGs también trata sobre la necesidad de que los países brinden educación de calidad a los niños con discapacidad, asegurando “educación de calidad, inclusiva y equitativa, y la promoción de las oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida” con miras al año 2030. Las SDGs comprenden ciertos indicadores y objetivos que específicamente abordan la necesidad de proveer educación a los niños con discapacidad. Las metas relacionadas con la educación inclusiva son las siguientes (ONU, División de Políticas Sociales y Desarrollo: Discapacidad, 2016):

- Meta 4.5: “Hacia el 2030, eliminar las diferencias de género en la educación y garantizar el acceso igualitario a todos los niveles educativos y a la formación profesional para todas las personas en situación de desprotección, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos originarios y los niños en situación de vulnerabilidad”.
- Meta 4.a: “Desarrollar y mejorar los establecimientos educativos que albergan a niños, personas con discapacidad y que son sensibles a la diversidad de género, y proveer entornos seguros, no violentos e inclusivos para todos, donde las personas puedan aprender en forma efectiva”.

Para obtener más información sobre las SDGs, visitar:
<https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>

31 Estados Unidos firmó el tratado de Marrakech el 2 de octubre de 2013, pero hasta enero de 2018 todavía no ha ratificado dicho tratado.

Anexo D: Seis tipos de asociación

1. Cubrir las necesidades básicas de las familias

- Acceder al apoyo emocional.
- Acceder al apoyo informativo.
- Contar con cuidados de calidad para los niños.
- Satisfacer sus necesidades de salud.
- Garantizar la seguridad (incluido el abuso infantil y el abandono).
- Acceder a recursos financieros.
- Fomentar las asociaciones comunitarias para cubrir sus necesidades.

2. Derivaciones y evaluación de servicios formales y apoyos informales

- Defensa de los derechos del niño, su familia y los maestros.
- Derivar a las familias al Centro Estatal de Información y Capacitación de Padres.
- Asesorar a las familias para que conozcan y actúen en defensa de los derechos del niño, la familia y el maestro.
- Implementar la ley *Child Find*.
- Impulsar y revisar las derivaciones de los estudiantes.
- Recopilar información de la evaluación del niño.
- Documentar los recursos, las preocupaciones y las prioridades de las familias.
- Debatir sobre los resultados de las evaluaciones.

3. Individualización en el desarrollo y provisión de programas apropiadamente ambiciosos

- Defensa de los derechos del niño, su familia y los maestros.
- Derivar a las familias al Centro Estatal de Información y Capacitación de Padres.
- Asesorar a las familias para que conozcan y actúen en defensa de los derechos del niño, la familia y el maestro.
- Considerar la incorporación efectiva de la tecnología de asistencia.
- Prepararse por anticipado al proceso de IFSP/IEP.
- Dirigir las reuniones de IFSP/IEP.
- Finalizar el documento de IFSP/IEP.
- Implementar el IFSP/IEP.
- Planificar las transiciones.

4. Extender el aprendizaje de los estudiantes al hogar y la comunidad

- Guiar a las familias para que les enseñen a los niños a través de las actividades y rutinas diarias.
- Hacer visitas a domicilio.
- Trabajar en defensa del apoyo informativo, emocional y logístico preferido.
- Abordar las problemáticas conductuales en el hogar y en los entornos comunitarios.
- Ayudar a conectar a los estudiantes y las familias con sus pares en el vecindario y la comunidad.
- Brindar apoyo a los niños y jóvenes para su inclusión en actividades recreativas comunitarias.
- Brindar apoyo a los estudiantes y a sus familias para que asistan a espacios y eventos comunitarios.
- Desarrollar asociaciones comunitarias para abordar las necesidades de la escuela, los estudiantes y sus familias.

5. Participación y voluntariado en programas/clases/escuela

- Crear entornos amigables para las familias dentro del programa.
- Motivar a las familias para que asistan a las reuniones y eventos comunitarios/del programa relacionados con el desarrollo infantil.
- Orientar a las familias para que sepan cómo asistir en el aprendizaje como voluntarios.
- Orientar a las familias para que sepan cómo contribuir con las tareas del programa.
- Orientar a las familias para que se presenten como voluntarios en los eventos comunitarios en beneficio de la escuela, los estudiantes y las familias.

6. Defensa de la mejora de los sistemas

- Aprovechar las ventajas de los recursos a partir de los Centros de Información y Capacitación de Padres.
- Participar de la capacitación sobre liderazgo y defensa.
- Actuar como mentor de las familias y recibir su acompañamiento en las actividades de defensa.
- Informar a las familias sobre los eventos en defensa de la comunidad y del programa, e incentivarlos para que consideren su participación.
- Asegurarse que de los comités de asesoramiento educativo locales y estatales cuenten con el liderazgo de las familias.

Anexo E: Plantilla para evaluación funcional/contextual de los entornos educativos

Estudiante: _____

Escuela: _____

Grado/Edad: _____

Entorno/Clase: _____

Actividad: _____

Características del estudiante: _____

Referencias: + = independiente P = asistencia parcial — = rechazo o asistencia plena

Inventario de pares sin discapacidad (pasos para la actividad)	Señales naturales	Desempeño de los estudiantes objetivo (+, P,—)	Análisis de discrepancias	Estrategias de intervención (por ej., adaptaciones, indicaciones)

Anexo F: Desafíos e intervenciones en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo complejas

Por la Dra. Susan Copeland

Desafío del aprendizaje	Algunas ideas de intervención
Necesita más tiempo para adquirir nuevas habilidades a causa de sus problemas de memoria.	Proveer muchas oportunidades para practicar las habilidades en tantas formas diferentes como sea posible. Regresar en forma periódica a las habilidades aprendidas recientemente para repasarlas.
A menudo tiene dificultad para transferir algo que ha aprendido en un ámbito a otro ámbito diferente o tarea diferente.	Practicar las nuevas habilidades con diferentes tipos de actividades, libros, material escrito y tareas.
A menudo tiene bajo nivel de vocabulario (esto afecta cada área de la lectoescritura, por lo cual debe ser la base de cualquier programa de alfabetización).	Desarrollar el vocabulario y el lenguaje expresivo en cada lección.
A causa de los problemas de vocabulario puede tener dificultades para seguir las instrucciones verbales.	Usar instrucciones simples y claras, indicando uno o dos pasos por vez.
Puede tener problemas para completar las tareas de múltiples pasos.	Descomponer las tareas de múltiples etapas en pasos (análisis de tareas); ejemplificar lo que usted desea que los estudiantes hagan (por ejemplo, usar apoyos visuales tales como un horario visual, un análisis de tareas visual y organizadores gráficos).
Puede no usar el habla para comunicarse.	Proveer otras formas para que los estudiantes respondan o comenten, usando imágenes, sistemas de comunicación alternativos, lengua de señas, computadoras, tablets, etc.
Puede tener dificultades con la decodificación debido a problemas con la memoria de trabajo.	Proveer enseñanza permanente y sostenida, utilizando el aprendizaje activo.
Puede tener problemas para aprender conceptos abstractos.	Usar la enseñanza explícita activa para establecer conexiones entre conceptos abstractos, tales como las asociaciones entre letras y sonidos.

Desafío del aprendizaje	Algunas ideas de intervención
A menudo tiene problemas de motricidad fina que le dificultan escribir a mano.	Proveer mucha práctica, pero también brindarle la oportunidad de 'escribir' usando dictado, teclado o letras magnéticas para evitar el uso de las habilidades de motricidad en el desarrollo de la expresión escrita (es decir, no esperar a que los estudiantes desarrollen habilidades motoras sólidas para enseñarles a expresarse usando material impreso).
Puede no sentirse motivado a participar en clase.	Crear lecciones que incluyan un juego o la oportunidad de trabajar con otros; desarrollar lecciones donde el tema por aprender sea conocido o de interés especial para el estudiante.
Puede tener problemas de articulación lingüística, lo que dificulta su fluidez.	Puede ser útil emplear técnicas tales como la lectura en eco, el teatro leído y la lectura repetida de un texto conocido.
Se puede confundir fácilmente durante una lección.	Formular comentarios claros y usar muchos refuerzos positivos para mantener un alto nivel de motivación.
La comprensión lectora puede ser menor de la esperada debido a bajos niveles de vocabulario y a la complejidad del texto.	Usar imágenes, organizadores gráficos y la lectura en voz alta para respaldar la comprensión.

Anexo G: Recomendaciones para lograr el compromiso de las partes interesadas

Es importante diseñar, implementar, supervisar y evaluar los programas que tengan en consideración los puntos de vista únicos de un grupo diverso de partes interesadas. A continuación se enumeran las recomendaciones sobre cómo lograr el compromiso de las partes interesadas:

- **Ministerios de Educación (MOE).** El MOE, o su equivalente en un país, es el responsable de liderar la planificación educativa y juega un rol esencial en la reforma educativa, el desarrollo de políticas y planes de estudio, y la prestación de servicios (Hayes and Bulat, 2017). Es importante que el MOE sea responsable de la educación de los niños del país, incluidos los niños con discapacidad. En muchos países existe la práctica constante que consiste en que los ministerios de Bienestar Social supervisan la educación de los niños con discapacidades severas (especialmente de los estudiantes con discapacidad intelectual o discapacidades del desarrollo). El Informe sobre Discapacidad Mundial establece que se debe evitar e interrumpir la práctica que consiste en contar con una supervisión ministerial dividida, ya que “segrega todavía más a los niños con discapacidad y hace virar el foco en la educación y el logro de la inclusión social y económica orientándolo hacia el tratamiento y el aislamiento social” (WHO, 2011). Si bien muchos países cuentan con Departamentos de Educación Especial o Inclusiva, estos pueden recibir poco financiamiento y contar con personal con limitados conocimientos acerca de la enseñanza a estudiantes con discapacidad. Por el contrario, existen muchos departamentos cuyo personal está conformado por individuos con experiencia en educación inclusiva y que también son férreos defensores, pero se ven limitados por la falta de recursos para hacer un cambio substancial dentro del país. Es importante no solo lograr el compromiso del MOE sino también específicamente de los representantes del Departamento de Educación Especial/Inclusiva. En muchos programas, existe una jerarquía dentro del MOE acerca de quién puede vincularse con los donantes y colaboradores a cargo de la implementación. Estos individuos pueden no siempre tener conocimiento de las políticas, estrategias y prioridades en materia de discapacidad. Es importante lograr el compromiso de aquellos que están directamente involucrados con el respaldo de la educación de los estudiantes con discapacidad, para garantizar que se tomen en cuenta de manera substancial sus puntos de vista y aportes para el diseño e implementación de un proyecto.
- **DPOs y la comunidad en torno a la discapacidad.** El compromiso de las DPOs es un componente clave de toda programación para la discapacidad y, por lo tanto, se citó como un requisito para el desarrollo de programas y políticas en defensa de la discapacidad en la CRPD (consultar la sección 2.7). Entre las sugerencias adicionales para lograr el compromiso de las DPOs como partes interesadas se incluyen:
 - Lograr el compromiso de las DPOs de amplio alcance u organizaciones de representación nacional que reúnen a diferentes DPOs nacionales, las cuales a su vez representan a diferentes tipos de discapacidades.
 - Asegurarse de que todos los diferentes tipos de discapacidades estén representados tanto como sea posible en las reuniones; por ejemplo, representación de las personas con discapacidades físicas, discapacidades sensoriales (sordos, ciegos y sordociegos), discapacidades intelectuales, discapacidades del aprendizaje y discapacidades psicosociales.

- Asegurarse de que exista paridad de género, promoviendo la inclusión de mujeres, niñas y jóvenes con discapacidad, así como solicitando la participación de cualquier DPO que pueda representar a las mujeres con discapacidad en el país.
 - Promover la diversidad étnica y geográfica, solicitando a las DPOs que convoquen a miembros que representen las áreas rurales y urbanas, así como participantes de minorías culturales, raciales o étnicas relevantes.
 - Asegurarse de que todos los miembros de las DPOs puedan participar en forma equitativa, proporcionando un espacio para reuniones que sea físicamente accesible y que cuente con sanitarios accesibles, así como disponer de medios de comunicación accesibles, ofreciendo intérpretes de la lengua de señas local y material en formatos alternativos.
- **Familias de niños con discapacidad.** Es clave incluir la perspectiva de los padres y las familias de los niños con discapacidad (consultar la sección 2.5.2). Dados sus puntos de vista únicos, estas partes interesadas también necesitan involucrarse en el diseño, implementación, supervisión y evaluación de los programas. Si bien algunos países pueden tener DPOs que representan a las familias de los niños con discapacidad, hay otros países donde no existe ninguna estructura formal de apoyo o defensa de los padres. En algunos casos, las DPOs en un país solo representan a los padres de los niños con discapacidad intelectual. Sin embargo, también es importante incluir las perspectivas de los padres de los niños con otros tipos de discapacidades. Como sucede con la comunidad de las DPOs, es importante incorporar tantas perspectivas diversas como sea posible para representar a los padres (es decir, diferentes tipos de discapacidades, entornos geográficos, condición socioeconómica, etc.). También es importante no solo lograr el compromiso de las madres de los niños con discapacidad, sino también hacer participar a otros miembros relevantes de la familia, como pueden ser los padres y los cuidadores que no son familiares directos, toda vez que corresponda.
 - **ONGs y la sociedad civil.** Es importante incluir a las ONGs que trabajan en este ámbito como parte del proceso participativo. Las ONGs pueden ser ONGs internacionales o contratistas que trabajan en esta área, así como ONGs locales. En muchos casos, las ONGs locales pueden estar brindando servicios educativos directos en respaldo de las escuelas segregadas. Estos individuos pueden ayudar a garantizar que los programas se basen en las iniciativas pasadas, comprendan los desafíos contextuales y eviten la duplicación de servicios. Los donantes, tales como los MOEs y las DPOs, pueden actuar como fuentes valiosas para comprender qué ONGs están trabajando en la educación de los niños con discapacidad y pueden ser colaboradores efectivos en el proceso participativo.
 - **Otros donantes.** Como se ha discutido anteriormente en esta sección, muchos donantes se están comprometiendo cada vez más con la educación inclusiva. Es importante reunirse con ellos e incluirlos como parte de este proceso participativo para entender mejor sus programas actuales y los planes futuros en esta área. Los donantes pueden incluir a otras organizaciones bilaterales, agencias de la ONU, organizaciones multilaterales y fundaciones privadas y corporativas.

Recursos para encontrar DPOs locales:

- Disabled Persons International (DPI) <http://www.dpi.org/dpi-members.html>
- Alianza Internacional de la Discapacidad (IDA) <http://www.internationaldisabilityalliance.org/en/about-us/ida-members-organizations>
- United States International Council on Disabilities <http://www.usicd.org>

Anexo H: Información para incluir en el análisis situacional

Se recomienda que el análisis situacional capte las políticas y programas en general relacionados con la educación inclusiva. También es importante no solo concentrarse en un tipo de discapacidad, sino proveer un enfoque transversal que se ocupe de las necesidades de todos los niños con discapacidad. La información que se puede incluir en un análisis situacional es la siguiente:

- Políticas y estrategias (incluidas aquellas políticas que pueden actuar como una barrera para la inclusión)
- Definición oficial del gobierno de "discapacidad"
- Índices de prevalencia de la discapacidad y otras estadísticas, discriminadas por sexo, edad y demás categorías
- Índices de matriculación, repetición y deserción escolar
- Índices de alfabetismo
- Estimaciones y causas de la ausencia de los niños en la escuela
- Entornos educativos existentes (inclusivos, integrados, segregados)
- Procesos y protocolos de identificación
- Capacitación docente, tanto para maestros de educación general como para maestros de educación especial.
- Inclusión y acceso de los estudiantes con discapacidad al material didáctico y de estudio
- Acceso al plan de estudios, incluida la enseñanza de la lectura en la educación inicial
- Acceso a adecuaciones, incluidas las adaptaciones del aula, sistema braille o materiales en formatos alternativos y enseñanza de la lengua de señas local.
- Acceso a tecnologías y dispositivos de asistencia
- Provisión e implementación de IEPs
- Servicios terapéuticos disponibles
- Transporte accesible disponible
- Vivir en la comunidad vs. Vivir en instituciones/albergues sociales
- Compromiso de la familia y educación (incluyendo a las familias de niños con o sin discapacidad)
- Compromiso de las DPOs
- Compromiso de la comunidad

Esta lista se puede editar o ampliar, dependiendo de la realidad del país. También puede ser útil comparar las prácticas existentes con los estándares o directrices estipuladas en la CRPD de las ONU para subrayar los aspectos en los cuales los países puede estar alineados y dónde todavía necesitan alinearse al tratado internacional.

Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

Oficina de Educación

Dirección de Crecimiento Económico, Educación y Medio Ambiente (E3)

1300 Pennsylvania Avenue, N.W.

Washington, DC 20523, EE. UU.

www.usaid.gov