

# Organización de la EAPI y los sistemas de seguimiento

Executive Report



Cofinanciado por el  
programa Erasmus+  
de la Unión Europea

**N E W**  
**M O NITORING**  
GUIDELINES TO DEVELOP INNOVATIVE  
ECEC TEACHERS CURRICULA



Cofinanciado por el  
programa Erasmus+  
de la Unión Europea

CC BY-NC 4.0

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

## Credits

Sara Lenninger\*  
Högskolan Kristianstad

Ourania Anastasiou\*\*  
Katerina Mavrou\*\*  
European University Cyprus

Other members of the IO2 team who contributed to planning and content: Marianna Efstathiadou\*\*, Chrystalla Papademetri-Kachrimani\*\*, Annette Persson\*.

Contributors: NeMo Partnership



Cofinanciado por el  
programa Erasmus+  
de la Unión Europea

# RESUMEN

1. Sistemas de monitoreo	4
2. Objetivos y método	8
3. Resultados y análisis	9
4..1. Recomendaciones	30
Referencias	32



# 02



## Organización de la EAPI y los sistemas de seguimiento

### Introducción

En el presente informe se destacan tres circunstancias determinantes en la organización de la EAPI con respecto a los procedimientos y la ejecución del seguimiento en la EAPI y, en concreto, en el caso de los niños con necesidades educativas especiales. Estas circunstancias, en el ámbito de una institución, son: si esta se acoge a un sistema unitario o separado como el mencionado anteriormente, si la institución goza de autorización en el marco de una entidad fuertemente centralizada o más bien marcadamente descentralizada y, por último, el informe señala que los vínculos entre las prestaciones educativas y los servicios de atención a la salud infantil repercuten en el desarrollo del seguimiento en el ámbito de la EAPI.

# 1.1 sistemas de monitoraggio

En vista de que dichos factores varían según los distintos países, cabe destacar los siguientes puntos como críticos:



a

·regularidad del seguimiento en un momento determinado de los primeros años en la EAPI;

b

·participación del personal de base en el seguimiento;

c

·personal de base con alta cualificación en todas las fases de la EAPI (0-6);

d

·acceso a los sistemas de asistencia en la EAPI.

# 1. Sistemas de monitoreo

En los países o regiones que siguen el modelo unificado, comentado anteriormente, la responsabilidad en todas las etapas de la EAPI recae sobre el mismo ministerio o consejería de la administración, que es el que tiene a su cargo las competencias en materia de educación. Por el contrario, en los sistemas separados, la articulación de la EAPI se divide en dos etapas consecutivas en las que intervienen diferentes organismos responsables: las autoridades encargadas de la asistencia social, en el caso de las edades más tempranas, y el ministerio de educación, respecto de las etapas posteriores (véase el cuadro 1:1-5, y también el informe comparativo de IO4). Por otra parte, los sistemas educativos fuertemente centralizados se caracterizan por establecer directrices de planificación y ejecución más detalladas en relación con las actividades de la EAPI; asimismo, el flujo de información de la institución hacia las autoridades suele ser más pormenorizado y fluido.

. En los sistemas educativos altamente descentralizados, las normativas de las autoridades de alto nivel están menos detalladas, mientras que las decisiones importantes en materia de aplicación se toman en los ámbitos locales a que se refieren (regional o municipal). Entre los representados en este informe, Eslovenia es un ejemplo de país con un sistema educativo fuertemente centralizado en el que existe un sistema de EAPI unitario. Chipre cuenta también con un sistema educativo muy centralizado, si bien aplica un sistema de EAPI separado. Italia y Suecia son países que en diferentes niveles y grados adoptan lo que hemos definido como sistemas educativos más descentralizados. En España, las administraciones autonómicas gozan de amplias competencias en cuanto a la regulación de las responsabilidades relativas a la EAPI.



# 1. Sistemas de monitoreo



Castilla y León, por ejemplo, pone en práctica un sistema de EAPI separado[1]. Muchas regiones de Italia mantienen en práctica un sistema separado, si bien el país se encuentra actualmente en un período de transición política en el que se está pasando de un sistema completamente separado a la promoción de un modelo educativo integrado en toda la EAPI de 0 a 6 años. Así lo han impulsado en los últimos años dos leyes de carácter nacional (la Ley 107/2015 y su decreto de aplicación, el Decreto Ley 65/2017). Suecia es un estado en el que se aplica un sistema descentralizado y unitario, con una sola autoridad reguladora para todas las etapas de la EAPI y, a la vez, con una gran autonomía por parte de las autoridades locales en la aplicación de los servicios. Además, en lo referente a las relaciones entre la EAPI y los servicios de asistencia sanitaria infantil, el sistema sueco podría caracterizarse como paralelo y asimétrico. En Suecia, los servicios de atención sanitaria infantil están claramente separados de la EAPI. Con respecto a cada caso en particular, las iniciativas de cooperación entre los servicios corresponden principalmente a los servicios de asistencia sanitaria infantil y siempre con el consentimiento de los padres.

[1] En España, la actual LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) y otras normativas recientes han orientado los esfuerzos hacia la consecución de un modelo unitario.

## 2. Objetivos y método



El objetivo del informe es realizar un análisis comparativo de los sistemas de seguimiento de las diferentes entidades del ámbito EAPI en los países europeos, con un interés especial en la distinción de los factores que afectan a la educación de los alumnos vinculados a las necesidades educativas especiales (en adelante, NEE). A este respecto, cabe señalar las principales divergencias entre los cinco países de la asociación NEMO (es decir, Chipre, Italia, Eslovenia, España y Suecia). Se espera que el análisis de las relaciones en las entidades del sector de la EAPI y sus sistemas de seguimiento mejoren las decisiones y acciones informadas en el desarrollo continuo de la calidad de la EAPI en los servicios europeos relativos a esta actividad. Para ello, un grupo de especialistas de los cinco países representados por los socios de Nemo se encargó de recabar información sobre la EAPI. Se elaboró un cuestionario para el estudio que incluía preguntas sobre la organización y la estructura general de la EAPI, entre ellas las pautas educativas, los derechos de los niños y el acceso a la EAPI, los procedimientos de inspección y seguimiento, los procesos de decisión relativos a las necesidades educativas especiales y, por último, se solicitó información sobre las herramientas de seguimiento específicas que son relevantes para el proyecto Nemo y que se emplean en los centros preescolares o en relación con ellos.

Uno de los supuestos del proyecto Nemo es que los países representados (es decir, Chipre, Italia; Eslovenia, España y Suecia) abarcan en su conjunto una variedad de estructuras organizativas aplicadas en el continente europeo.

# 3. Resultados y análisis

---

Los resultados se exponen bajo los tres epígrafes siguientes con subapartados: Accesibilidad, vinculación de la EAPI con los servicios de atención sanitaria y asistencia pedagógica, y sistemas de garantía de calidad y seguimiento. Los epígrafes se han elegido a partir del análisis del cuestionario, pero también con respecto a los cinco puntos definidos como esenciales para la educación inclusiva según la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2014): acceso y programación de la educación inclusiva en la EAPI, políticas de inclusión, cualificación del personal, sistemas de apoyo y, por último, seguimiento y datos fiables. Para la información sobre las cualificaciones del personal, nos remitimos al informe IO4.



# 3. Resultados y análisis

## 3.1 L'accessibilità

### Acceso all'ECEC

L'accesso alla scuola dell'infanzia in età precoce è un fattore importante per gli interventi pedagogici precoci che possono aiutare i bambini a rischio. Tutti e cinque i paesi/regioni confrontati offrono servizi ECEC a partire dal congedo parentale fino all'inizio della scuola dell'obbligo. Inoltre, tutti hanno regolamenti giuridicamente vincolanti per garantire la qualità dei servizi ECEC finanziati con fondi pubblici. I diritti legali del bambino ad accedere all'ECEC, tuttavia, variano. In Slovenia e Svezia, ogni bambino ha diritto a un posto in un servizio ECEC dall'età di 11 mesi (Slovenia) o 1 anno (Svezia) fino all'inizio della scuola dell'obbligo (di default nel semestre autunnale dell'anno in cui il bambino compie 6 anni).

In entrambi i Paesi, il Ministero dell'Istruzione nazionale è responsabile di tutte le fasi dell'ECEC da 1 a 6 anni. Inoltre, in entrambi i Paesi, i fornitori esecutivi possono essere pubblici o privati. Affinché un fornitore privato possa beneficiare di finanziamenti pubblici, in entrambi i Paesi deve rispettare il curriculum nazionale, le politiche e gli standard legali in materia di istruzione e assistenza.



# 3. Resultados y análisis

## 3.1 L'accessibilità

### Acceso all'ECEC

A Castiglia e León, in Spagna, i sistemi educativi forniscono servizi ECEC a tutti i bambini dai 3 anni fino all'inizio dell'obbligo. In Spagna, nel complesso, il diritto legale di accesso dei bambini ai servizi ECEC varia da regione a regione (comunità autonome). Secondo la legge nazionale, tuttavia, la scuola primaria inizia per tutti i bambini all'età di 6 anni (l'anno in cui il bambino compie 6 anni). A Cipro, la scuola dell'obbligo inizia con una scuola pre-primaria (l'ultimo anno ECEC, sopra) all'età di 4 anni (dal 2022). Per i bambini più piccoli (di età inferiore ai 3 anni a Castiglia e León e ai 4 anni a Cipro) non esiste nessuna legislazione che garantisca il diritto dei bambini a essere iscritti all'ECEC. A Castiglia e León, tuttavia, i servizi ECEC per l'età precoce sono finanziati con fondi pubblici, anche se l'accesso a questo servizio è limitato in termini di numero di bambini. La priorità è data ai bambini provenienti da famiglie con reddito più basso o con più figli. A Cipro, sono disponibili solo servizi privati per l'ECEC in età precoce.

In Italia, l'obbligo scolastico inizia con la scuola primaria quando il bambino compie 6 anni, e nessuna legge o politica nazionale garantisce il diritto di accesso ai servizi ECEC in età precoce. Tuttavia, la legge (104/1992, 12:1) garantisce ai bambini con disabilità documentata l'accesso prioritario ai Nidi d'Infanzia. Eppure, il sistema ECEC italiano prevede e regola servizi pubblici e privati dai 3 mesi fino alla scuola dell'obbligo. Sebbene l'organizzazione dell'ECEC in Italia stia attraversando una fase di transizione verso un sistema integrato di cura ed educazione promosso dal Ministero dell'Istruzione (MIUR), nella pratica, esiste ancora un sistema diviso, con diverse autorità di governo a livello locale per i bambini da 0 a 3 anni (Nidi d'infanzia) e bambini 3-6 (Scuole dell'infanzia).

1] A Castiglia e León; Ordinanza sull'istruzione/371/2018, del 2 aprile, che modifica l'ordinanza. EDU/1152/2010, del 3 agosto, che regola la risposta educativa agli studenti con bisogni specifici di sostegno educativo iscritti al secondo ciclo dell'istruzione prescolare, all'istruzione secondaria obbligatoria, alla maturità e alla scuola secondaria superiore, al baccalaurato e all'istruzione speciale, nei centri educativi della Comunità di Castilla e León. BOCYL. 12 aprile 2018, n. 71. Pp. 14630- 14632

[2] A Cipro, secondo la legge sull'istruzione del 1999 per l'educazione dei bambini con esigenze speciali.

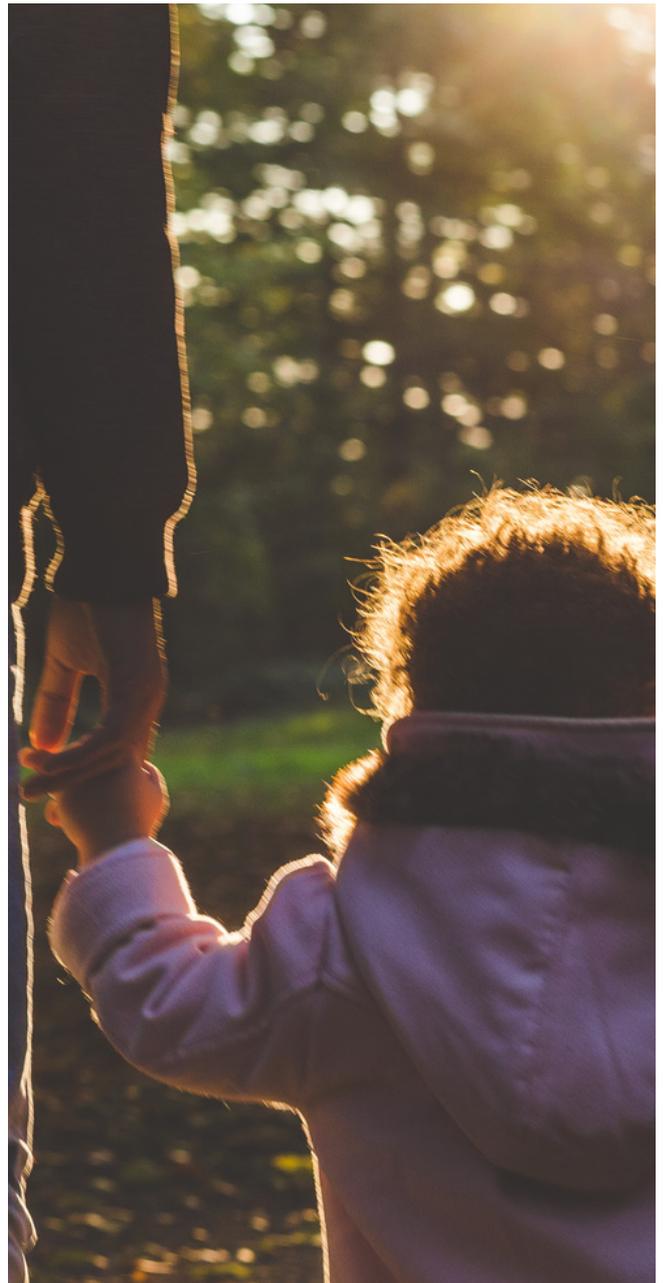
# 3. Resultados y análisis

## 3.1 Accesibilidad

### Acceso a la EAPI

El acceso a la educación preescolar a una edad temprana es un factor importante en las intervenciones pedagógicas precoces que pueden servir de ayuda a los niños en situación de riesgo. Los cinco países/regiones que se comparan ofrecen servicios de EAPI que van desde el permiso de maternidad/paternidad hasta el inicio de la escolarización obligatoria. Además, todos cuentan con normativas jurídicamente vinculantes destinadas a garantizar la calidad de los servicios de EAPI financiados con fondos públicos. Sin embargo, los derechos jurídicos del niño para acceder a la EAPI difieren.

En Eslovenia y Suecia, todos los niños tienen derecho a una plaza en un centro de EAPI desde los 11 meses (Eslovenia) o 1 año (Suecia) hasta el inicio de la escolarización obligatoria (por defecto en el semestre de otoño del año en que el niño cumple los 6 años). En ambos países, el Ministerio de Educación nacional es el responsable de todas las etapas de la EAPI 1-6. Además, en estos dos países, los prestadores del servicio pueden ser públicos o privados. Para que un centro privado cuente con financiación pública, es necesario que en ambos países cumpla con el plan de estudios nacional, las políticas y las normas legales en materia de educación y asistencia.



# 3. Resultados y análisis

## 3.1 Accesibilidad

### Acceso a la EAPI

En Castilla y León (España), los sistemas educativos ofrecen servicios de EAPI a todos los niños desde los 3 años hasta el inicio de la escolarización obligatoria. En el conjunto de España, el derecho legal de acceso de los niños a los servicios de EAPI difiere según las regiones (comunidades autónomas). Sin embargo, según la legislación nacional, la escuela primaria comienza para todos los niños a la edad de 6 años (el año en que el niño cumple los 6 años). En Chipre, la escolarización obligatoria empieza con la etapa preescolar (el último año de EAPI, anteriormente) a la edad de 4 años (a partir de 2022). Para los niños más pequeños (menores de 3 años en Castilla y León[1] y de 4 en Chipre) ninguna legislación garantiza su derecho a la inscripción en la EAPI. Sin embargo, en Castilla y León se prestan servicios de EAPI financiados con fondos públicos, aunque el acceso a este servicio en cuanto al número de niños es limitado. Se otorga prioridad a los niños de familias con menores ingresos o con más hijos y en Castilla y León también tiene prioridad el alumnado con NEE para entrar en las Escuelas infantiles públicas. En Chipre, únicamente se dispone de servicios privados para la EAPI en edad temprana.

[1] Las normativas recientes anteriormente mencionadas han hecho que en el curso académico 2022-2023 ya se acoja a los niños dentro del sistema educativo a los dos años.

# 3. Resultados y análisis

## 3.1 Accesibilidad

---

### ***Acceso a la EAPI***

En Italia, la escolarización obligatoria comienza con la escuela primaria cuando el niño cumple 6 años, y ninguna ley ni política nacional garantiza el derecho de acceso a los servicios de EAPI. Sin embargo, la Ley (104/1992, 12:1) reconoce a los niños con discapacidades documentadas un acceso prioritario a la EAPI en edad temprana (Nidid'Infanzia). Sin embargo, el sistema italiano de EAPI ofrece y regula los servicios públicos y privados desde los 3 meses hasta la escuela obligatoria. Aunque la estructura de la EAPI en Italia está experimentando una transición hacia un sistema integrado de atención y educación promovido por el Ministerio de Educación (MIUR), en la práctica, sigue existiendo en su mayor parte un sistema separado debido a la existencia de diferentes autoridades de gobierno en el ámbito local para los niños de 0 a 3 años (Nidid'Infanzia) y los niños de 3 a 6 años (Scuole dell'infanzia).

# 3. Resultados y análisis

## 3.1 Accesibilidad

---

### **Acceso a la EAPI**

Los costes de los servicios de EAPI condicionan la accesibilidad (Barillà, Martinelli y Sarlo 2020; Eurydice 2014, 2019). En general, la EAPI entraña un cierto coste para las familias. Los servicios de EAPI que no forman parte de la educación obligatoria no son totalmente gratuitos en Chipre, Italia, Eslovenia o Suecia. Las escuelas públicas de Castilla y León de 0 a 6 años están exentas de cuotas que deban pagar las familias (pagan una cantidad pequeña según sus ingresos en 0-3 y nada en 3-6). Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, la oferta de plazas en el número de niños es escasa para estos grupos de edad, por lo que muchas familias recurren a opciones privadas. En Suecia, a partir de los 3 años, todos los niños tienen derecho a una enseñanza preescolar gratuita de 525 h/año (Allmänförskola), aunque la enseñanza obligatoria comienza el año en que el niño cumple 6 años. Tanto Suecia como Chipre aplican diferentes versiones de la EAPI obligatoria en el último año, que también son gratuitas. En general, los costes y los sistemas de costes varían de un país a otro y, en algunos de ellos, el sistema de costes de la EAPI pública también difiere dentro de un mismo país (por ejemplo, en Italia, España y, hasta cierto punto, en Suecia).

# 3. Resultados y análisis

## 3.2 Acceso a la asistencia pedagógica

La oferta y la impartición de enseñanza para niños con NEE están reguladas por ley en todos los países comparados. Sin embargo, la inclusión en la educación y la educación inclusiva no son lo mismo. La inclusión en la educación otorga el acceso a una educación que se ajuste a las capacidades de los alumnos. La educación inclusiva se define aquí como «la educación que satisface las capacidades de cada alumno dentro del entorno educativo general». En conjunto, en todos los países comparados en este informe se establecen políticas de inclusión en la EAPI convencional. Sin embargo, dichas políticas se ejecutan de forma diferente en cada país.

En Italia, todos los niños tienen derecho a la educación inclusiva. No existen por ley escuelas especiales. En Chipre, Eslovenia, España y Suecia sí que existen estos centros especiales, pero en muy pocos casos están destinados a los niños en edad de EAPI. Lo más habitual en todos los países es integrar a los niños con necesidades especiales en los servicios ordinarios de EAPI. En Chipre, Italia, Eslovenia y Suecia, las políticas inclusivas en la EAPI figuran explícitamente en la legislación nacional; en Castilla y León, las garantiza una ordenanza autonómica. En Italia, Eslovenia y Suecia los niños tienen derecho a la educación inclusiva en todas las edades de la EAPI. En Italia, donde los niños menores de 3 años no gozan, en general, del derecho a la EAPI, la aplicación de la Ley (104/1992:12) establece, sin embargo, que los niños con discapacidad de 0 a 3 años tendrán garantizados los centros de educación diurna integrados. En relación con este requisito, los municipios pueden contratar de forma opcional a educadores especializados en necesidades especiales que ofrezcan centros de educación diurna (Nidid'infanzia) que proporcionen profesores y/o educadores especializados en niños con discapacidades en estos rangos de edad (104/1992:13).



# 3. Resultados y análisis

## 3.2 Acceso a la asistencia pedagógica

En Castilla y León, en España, los derechos legales de los niños a la educación inclusiva están explicitados a partir de los 3 años, cuando comienza la EAPI de segundo ciclo y las competencias sobre la educación infantil recaen en el ministerio de educación nacional o autonómico (véase el cuadro 1). [1] En Chipre, el derecho al apoyo de la educación especial en los servicios de EAPI de segundo círculo está cubierto únicamente para los niños que acuden a centros públicos/comunitarios. En la práctica, no existe la educación pública para los niños menores de 4 años. [2] En los centros de EAPI privados, los niños tienen derecho a la evaluación y al asesoramiento, pero no reciben apoyo del sistema educativo público. Los niños mayores de 3 años con discapacidad tienen derecho a una evaluación en virtud de la Ley vigente para la educación de los niños con discapacidades, pero no en la enseñanza pública. En España, el acceso prioritario de los niños con discapacidad a la EAPI pública está garantizado por la legislación nacional (Ley Orgánica 2/2006:84) y en Castilla y León este servicio es gratuito. Aunque la citada norma garantice la prioridad, que no el acceso, casi todos los niños con discapacidad de 0 a 3 años están integrados en el sistema de educación infantil español, según una reciente investigación nacional (Unicef 2021:3). No obstante, de acuerdo con el mismo estudio, hay un déficit de profesores o educadores especializados que puedan asistir a estos alumnos. Los niños menores de 3 años matriculados en los centros públicos de EAPI (primero y segundo ciclo) en Castilla y León, tienen derecho a un seguimiento por parte de los pediatras de atención sanitaria y a un apoyo adicional a cargo de un equipo de intervención temprana de la Unidad de valoración y atención a personas con discapacidad (UVAT) de la los Servicios sociales. Es necesaria la derivación del pediatra. En Castilla y León, en el caso de los niños de 0 a 6 años matriculados en centros de EAPI privados, todos los servicios se abonan a título privado o a través de los servicios sociales. Los apoyos de la UVAT son iguales en centro educativos privados o concertados y gratuitos. Los niños de 3 a 6 años reciben apoyos gratuitos en su centro escolar por parte de profesionales del sistema educativo (Equipos de orientación educativa y psicopedagógica, y maestros especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje).

[1] En Castilla y León; Ordenanza de Educación/371/2018, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL. 12 de abril de 2018, núm. 71. Pp. 14630- 14632.

[2] En Chipre, según la Ley de Educación de 1999 para la educación de niños con necesidades especiales.

# 3. Resultados y análisis

## 3.2 Acceso a la asistencia pedagógica

En Eslovenia y Suecia, los niños tienen derecho a la educación inclusiva desde el inicio de la EAPI. En ambos países esto se aplica tanto a las escuelas públicas como a las privadas financiadas con fondos públicos.

No obstante, existen diferencias entre ambos países. En Eslovenia, se ofrecen oficialmente dos tipos de programas para los niños con necesidades especiales: uno que se imparte mediante disposiciones modificadas que incluyen competencias suplementarias para contribuir a que los niños logren los objetivos, o bien otro mediante un programa modificado. El acceso al programa lo decide un organismo nacional (el Instituto Nacional de Educación de la República de Eslovenia).

En Suecia, el planteamiento es diferente. Según la Ley de Educación (2010:800, 8:9) todo niño tiene derecho al apoyo educativo que necesita para aprender y desarrollarse de acuerdo con los objetivos pedagógicos generales. Todos los niños gozan de estos derechos y no se requiere ninguna autorización para los programas especiales; tampoco se ofrecen programas especializados asociados a las NEE de ámbito nacional (salvo en casos excepcionales en los que se aplica el programa de la escuela especial). Tanto el reto como la responsabilidad recaen en cada director de centro de educación infantil (y en la administración municipal) para proporcionar un entorno educativo que contribuya a que cada niño consiga los objetivos comunes de acuerdo con el plan de estudios nacional.



# 3. Resultados y análisis

## 3.3 Vínculos con los servicios de asistencia sanitaria y asistencia pedagógica

---

El acceso a la atención sanitaria en los primeros años de vida es un factor vital para la calidad de vida y el bienestar. La relación entre los servicios de atención sanitaria y la educación escolar puede tener un gran impacto en la educación infantil, en especial en el caso de los niños con necesidades especiales. En los cinco países/representantes está prevista la atención sanitaria infantil pública. La comparación detallada de su organización y aplicación escapa, sin embargo, al alcance de este informe. Aquí nos centraremos principalmente en los vínculos administrativos y de colaboración entre los servicios a nivel estructural. La cooperación y las interacciones entre los servicios de atención sanitaria a los niños pequeños y la EAPI difieren entre los distintos países representados. Suecia es el país con la menor vinculación fija entre la atención sanitaria a los niños pequeños y la EAPI en el presente informe. Cabe señalar desde el principio que en los cinco países/regiones que se comparan, el servicio público de atención sanitaria infantil está bien desarrollado y funciona en paralelo con la EAPI ya desde el nacimiento del niño.



# 3. Resultados y análisis

## 3.3 Vínculos con los servicios de asistencia sanitaria y asistencia pedagógica

En Chipre, Italia y España, la prioridad para la inscripción en los centros públicos de EAPI requiere una serie de documentos de los servicios de salud. En Castilla y León los documentos que certifican la necesidad de educación especial se realizan por servicios educativos, no de salud, en 0-3 se requiere el certificado de discapacidad que realiza servicios sociales, que certifican la necesidad de una educación especial para cada niño. En Eslovenia, el acceso a los programas especiales exige la autorización del Instituto Nacional de Educación. Una consecuencia de estos requisitos, es la iniciación de una serie de procedimientos de investigación, relacionados con la EAPI, en una fase temprana para aquellos niños en quienes una persona (tutor legal o profesional) ha percibido la existencia de factores de riesgo. Sin embargo, se observa que los tiempos y los motivos que impulsan la iniciativa de solicitar un certificado de necesidades especiales documentado por un profesional, relacionado con la EAPI, difieren entre los distintos países.



# 3. Resultados y análisis

## 3.3 Vínculos con los servicios de asistencia sanitaria y asistencia pedagógica



Por ejemplo, en Italia y en Castilla y León las motivaciones ya se intensifican desde la edad de 3 meses en adelante; en Italia el certificado posibilita la inscripción inclusiva en la guardería, y en Castilla y León da derecho al acceso prioritario a la EAPI pública y gratuita (primer ciclo). Además, según la legislación italiana, en el momento de la inscripción en la escuela infantil de 3 a 6 años debe presentarse un documento de diagnóstico y descripción de las capacidades funcionales y psicosociales del niño (DiagnosiFunzionale). La motivación para investigar las necesidades educativas de un niño en Eslovenia no se basa en el acceso a la EAPI; todos los niños tienen garantizado dicho acceso a partir de los 11 meses de edad. La motivación de estos procedimientos se fundamenta en la asignación del mejor programa pedagógico para cada niño.

En Chipre, los niños con discapacidades documentadas tienen legalmente derecho a un educador especial o a una terapia del habla y del lenguaje cuando lo necesiten durante su período de asistencia a las escuelas públicas convencionales. Los procedimientos de evaluación también pueden sugerir la asistencia, o bien a una escuela especial en la que los niños con discapacidades reciban el apoyo de diversos profesionales de la educación especial y la adaptación, o a una unidad especial, que consiste en una clase reducida integrada por niños con discapacidades dentro de la escuela convencional, en la que el tutor principal es un profesor de educación especial. En consecuencia, la legislación exige una evaluación profesional cuando los niños en riesgo se inscriben en la EAPI, tras ser remitidos por cualquier parte interesada. La evaluación la realizan especialistas elegidos por un comité (es decir, los Comités de Distrito de Educación Especial).

# 3. Resultados y análisis

## 3.3 Vínculos con los servicios de asistencia sanitaria y asistencia pedagógica

---

Como se ha señalado anteriormente, en Suecia no se exige que los resultados de las pruebas o el diagnóstico justifiquen la necesidad y el derecho a recibir ayuda para satisfacer las necesidades educativas. Todos los contactos entre la EAPI y los servicios de asistencia sanitaria infantil con respecto a un niño en particular deben contar con la aprobación de los tutores legales (también en Castilla y León). La ley sueca sobre paternidad (Föräldrabalken, FB 6:11) otorga al tutor legal el derecho a decidir sobre asuntos que afecten gravemente a la vida y al bienestar de los niños.

Cualquier intervención de pediatras, psicólogos, logopedas o cualesquiera otros tratamientos especiales que puedan tener un impacto duradero en el bienestar del niño precisan del consentimiento de los tutores legales (también en Castilla y León). Lo mismo ocurre con cualquier evaluación relacionada con las investigaciones. Además, el derecho de los padres a influir en la educación infantil de los niños está ratificado en la ley de educación (2010:800, 4). El tutor del niño debe tener la oportunidad de participar en el diseño de las medidas especiales de apoyo. En conjunto (es decir, el derecho del niño a la educación inclusiva proporcionada por la EAPI y el derecho y la responsabilidad de los padres a decidir sobre el cuidado del bienestar del niño), puede darse el caso de que el tutor o los tutores opten por mantener las medidas de los servicios de asistencia sanitaria infantil al margen de la EAPI, mientras el niño sigue teniendo derecho a una educación inclusiva.

# 3. Resultados y análisis

## 3.3 Vínculos con los servicios de asistencia sanitaria y asistencia pedagógica

---

Además del acceso a la EAPI y a los programas de educación especial, otros incentivos para establecer una colaboración entre la EAPI y los servicios de asistencia sanitaria infantil podrían proceder de los recursos del centro de asistencia infantil en cuestión. Chipre, Italia, España y Eslovenia cuentan con algunas regulaciones de carácter formal para las composiciones de grupos de alumnos cuando hay un niño con NEE en el grupo. Estos reglamentos pueden consistir en directrices claras sobre el número máximo de niños en un grupo que incluya alumnos con apoyo pedagógico adicional (por ejemplo, en Italia), o en formulaciones más generalistas que aboguen por una reducción del número de alumnos (por ejemplo, en Chipre). En Eslovenia existen normas de carácter nacional que limitan el número de niños con derecho a NEE a un máximo de dos por cada grupo. En Italia, Chipre y España, la inclusión de un niño con dictamen de NEE requiere también la asignación de profesionales especializados en el centro de EAPI o en conexión con el mismo. En Eslovenia, los profesionales especializados se asignan por el programa especial al que tiene derecho el niño. En Suecia, no existe una normativa general de este tipo relativa a la inscripción de niños con NEE de forma específica. Las adaptaciones en el entorno educativo para cumplir con los derechos de los niños a la educación suponen un compromiso que siempre se exige a nivel local y micro en la organización preescolar (es decir, el municipio y el director de la escuela preescolar de forma conjunta); la ley no regula el modo en que se gestiona. [1]

[1]En Suecia, el acceso a la asistencia personal está regulado por el sistema de bienestar social, mientras que la EAPI se rige por el sistema nacional de educación. En la estructura organizativa sueca, esto significa que los asistentes personales «siguen al niño» y no a las instituciones o servicios con los que éste se relaciona (por ejemplo, la EAPI). Los derechos a la asistencia personal están regulados por la Ley de Apoyo y Servicios (LSS). La LSS conlleva una mayor conexión con el sistema de atención sanitaria. El autismo por sí solo no da derecho a la asistencia personal.

# 3. Resultados y análisis

## 3.3 Sistemas de control de calidad y seguimiento



La inspección y el seguimiento son dos factores clave para un trabajo de calidad sostenible en la EAPI (Comisión Europea 2018). La «inspección» en la EAPI consiste en un examen minucioso por parte de un funcionario externo (o a solicitud del mismo) para garantizar el cumplimiento de los requisitos de calidad en los servicios y la observancia de las normas. En general, la inspección tiene dos objetivos básicos: garantizar el cumplimiento de los requisitos de calidad y contribuir a los procesos en curso para mejorar las prácticas y la estructura de la EAPI. La inspección suele incluir datos y documentación procedentes del seguimiento propio de los servicios de EAPI. Así pues, entendido como las observaciones de calidad que se producen

de forma regular de acuerdo con las normas vinculantes (Faas y Dahlheimer, 2021: 166), el seguimiento está vinculado a la inspección. En resumen, el seguimiento es la recopilación y evaluación de información y datos dentro de un ámbito específico y con un propósito definido (véase también el informe IO2 A1-A6). La inspección suele implicar el autoseguimiento del servicio de EAPI y las reflexiones posteriores que se derivan de esos procesos. Además, el seguimiento de la EAPI es una parte fundamental del trabajo continuo de calidad, incluso al margen de las inspecciones.

# 3. Resultados y análisis

## 3.3 Sistemas de control de calidad y seguimiento

Los informes de los socios de Nemo muestran que una de las principales divergencias radica en si la supervisión tiene como objetivo valorar y evaluar la calidad del entorno pedagógico, o si está destinada a valorar e informar sobre los signos de progreso en el aprendizaje o el desarrollo de cada niño. Otras diferencias apuntan a si la aplicación del seguimiento se realiza mediante herramientas normalizadas o no normalizadas, y si sus métodos son estructurados, semiestructurados o no estructurados.

Además, el origen de una herramienta de seguimiento también es relevante. Las herramientas de seguimiento pueden desarrollarse y diseñarse a nivel local, o bien ofrecerse como medios predefinidos destinados a aplicarse con un objetivo determinado en los distintos centros de EAPI. El origen de los medios predefinidos, a su vez, puede referirse a programas y políticas educativas (por ejemplo, el BRUK en Suecia, los programas Step by Step en Eslovenia, las Escalas de Calificación del Entorno de la Primera Infancia ECERS-3) o estar más estrechamente vinculado a los enfoques teóricos de la investigación (SVALSI, presentado en Italia, y también el modelo UNIBO desarrollado en el proyecto Nemo).

Una tercera fuente relevante para el proyecto Nemo son las herramientas con referencia a los procesos de diagnóstico (por ejemplo, EDUTEA en España y, en parte, también el modelo Unibo del proyecto Nemo).

Desde una perspectiva metodológica, el seguimiento permite aproximarse a la información sobre la calidad de la EAPI mediante la obtención de datos cuantitativos o cualitativos, o bien mediante la recopilación de una combinación de ambas opciones. Por último, el seguimiento en la EAPI abarca una serie de métodos diferentes, de los cuales las observaciones y los cuestionarios son los más habituales, según los participantes en la elaboración del presente informe.

# 3. Resultados y análisis

## 3.3 Seguimiento del entorno pedagógico

El entorno pedagógico se refiere a las cualidades y estrategias de enseñanza en la práctica, pero también incluye los factores sociales y físicos del entorno de la EAPI (SPSM 2018). Como se indica en el apartado anterior, entre los métodos de supervisión más utilizados se encuentran las observaciones estructuradas y no estructuradas. Otros métodos notificados para evaluar el entorno pedagógico son las reflexiones de autoevaluación en grupos colectivos, las evaluaciones de los padres y de los niños con o sin protocolos estandarizados, los cuestionarios o las escalas de valoración estandarizadas. También aparecen las narraciones, como los diarios o cuadernos de bitácora con fotografías, accesorios y notas escritas, u otros métodos semiestructurados para la documentación[1]. Los ámbitos que, según los informes, son objeto de supervisión para el entorno pedagógico en la EAPI son el cumplimiento del plan de estudios y los objetivos educativos, las cualificaciones del personal, los recursos materiales y las instalaciones, la planificación de la enseñanza y la documentación, el enfoque inclusivo y social en respuesta a los niños, los padres y los compañeros, y la gestión del entorno de la EAPI. Desde Suecia se informa del seguimiento de las cuestiones relacionadas con el género y el trabajo en pro de la igualdad.

[1]La práctica de la documentación pedagógica la relatan la mayoría de los socios. La documentación pedagógica tiene su origen en la pedagogía de Reggio Emilia y su objetivo es el seguimiento del entorno de los niños en un centro de EAPI. Consiste en una evaluación del entorno pedagógico sin contar con un marco predeterminado de expectativas o normas. Las documentaciones comprenden lo que sucede entre los niños en las actividades interiores y exteriores. Los materiales de documentación son fotografías, vídeos, notas, narraciones, etc.

# 3. Resultados y análisis

## 3.4 Seguimiento de cada niño

El contenido y los objetivos educativos de los planes de estudios de la EAPI difieren en cuanto a la especificación de las materias entre los países representados en este informe (siendo Eslovenia el que presenta la lista más detallada de objetivos de aprendizaje)[1]. En conjunto, los planes de estudios de la EAPI pueden especificarse en términos de desarrollo del sentido de la autoconciencia de los niños, de las habilidades comunicativas, de la comprensión de los hábitos de higiene, de las habilidades sociales, de los valores básicos de la escuela y de la cultura y, en ocasiones, del pensamiento matemático y de la práctica estética. El seguimiento, sin embargo, rara vez se refiere a la medición de los resultados de aprendizaje de cada niño en la escuela de EAPI. Las excepciones a esta tendencia, sin embargo, son las pruebas que se aplican a la EAPI obligatoria del último año en Suecia[2] y las pruebas de transferencia a la escuela primaria en Chipre.

[1] El currículo 0-6 en la ya mencionada LOMLOE es muy detallado e incluye una definición bastante clara de competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos.

[2] Las pruebas «Hittaspråket» (competencias lingüísticas) y «Hittamatematiken» (competencias matemáticas) son obligatorias para las «Förskoleklassen» y se caracterizan por ser un material general de ámbito nacional -no exámenes individuales- sin embargo, los niños se someten a evaluación. Las pruebas fueron aprobadas por la inspección escolar nacional en 2019.



# 3. Resultados y análisis

## 3.4 Seguimiento de cada niño

Otra excepción a la reticencia general de seguimiento de cada niño en la EAPI se aplica específicamente a los niños con discapacidades documentadas y apoyo educativo especial. Esta excepción se observa en Chipre, Italia, Eslovenia y España. Tanto Chipre como Italia cuentan con procedimientos de documentación legalmente vinculantes en la EAPI para los niños en edad preescolar (3-6) con necesidades educativas documentadas. En Chipre, los equipos multidisciplinares están nombrados por los Comités de Distrito de Educación Especial y son obligatorios por ley. En Italia, el establecimiento de Planes Educativos Individuales (P. E. I. ) es obligatorio y está regulado por la Ley. En Eslovenia, el seguimiento de cada niño se aplica al programa especial al que tienen derecho los niños con NEE en el marco de la EAPI. En Castilla y León, los niños con NEE documentadas (por ejemplo, TEA) tienen, en el marco de los servicios de EAPI, acceso a una serie de especialistas externos o internos a los servicios de EAPI, psicólogos y psicopedagogos a través de las disposiciones de los equipos acreditados de intervención temprana que supervisan y forman a los niños. Los niños con NEE disponen de planes de atención temprana en 0-3 y adaptaciones curriculares en 3-6. Ningún socio informa sobre las prácticas en la EAPI para realizar las evaluaciones correspondientes a cada niño (es decir, el cribado para la detección de necesidades individualizadas).

# 3. Resultados y análisis

## 3.4 Seguimiento de cada niño

En Suecia, no existen procedimientos jurídicamente vinculantes en la EAPI destinados a evaluar a los niños con NEE de forma específica o a valorar las necesidades educativas particulares de los niños en general. El sistema descentralizado en la organización de la EAPI sueca permite la existencia de diferentes entidades y prácticas a nivel local (municipal). Al amparo de la libertad y la responsabilidad municipal de planificar la EAPI, algunos municipios han creado equipos especializados con profesores de educación especial cualificados (ICSED 7) en colaboración con la asistencia social local y la asistencia sanitaria regional (a semejanza de los equipos especializados de Castilla y León). Los municipios de mayor tamaño ofrecen centros preescolares especializados para niños por ejemplo con TEA y discapacidad intelectual documentados como un servicio en el marco de las actividades preescolares habituales. Además, otros municipios han establecido acuerdos con poblaciones adyacentes para garantizar el acceso de los niños a estos servicios. Sin embargo, como se ha comentado en el apartado sobre los vínculos con los servicios sanitarios públicos, la cooperación entre la EAPI y los servicios sanitarios no se produce conforme a los términos de la EAPI en Suecia, sino siempre a partir de la autorización de los padres (tutores legales) sobre la participación de los servicios y profesionales sanitarios.

# 3. Resultados y análisis

## 3.4 Estrategias de seguimiento y sistemas de apoyo

El seguimiento es un componente de los procesos de diagnóstico, tratamiento y formación para la vida cotidiana de las personas. La gestión de estos procesos corre a cargo de especialistas formados para ello (por ejemplo, educadores especiales, psicólogos, pediatras o psiquiatras). Así pues, a fin de operar con estos métodos y herramientas, se requiere una competencia especializada y, a menudo, también un certificado que acredite el método y la herramienta de supervisión específicos que se utilicen. Sin embargo, la relación del personal de EAPI con los niños (y sus padres) en el día a día puede proporcionar una continuidad y una riqueza contextual que puede resultar beneficiosa para percibir y evaluar las necesidades educativas particulares y realizar las mejores adaptaciones en el entorno pedagógico (Hansén-Larson et al., 2021; Westman Andersson et al., 2013). Por esta razón, sería preferible disponer de herramientas de seguimiento que puedan ser utilizadas por los propios profesores de EAPI. El EDUTEA, mencionado anteriormente, es un cuestionario de cribado diseñado para que los profesores perciban indicios de TEA y de trastorno de la comunicación pragmática social que puedan comprometer la educación de los niños (Morales-Hidalgo et al., 2017). Cabe destacar que el EDUTEA se basa en el protocolo del DSM-5. Por tanto, la familiaridad de los profesores con las indicaciones diagnósticas puede afectar a la fiabilidad.



# 4. Recomendaciones

El punto de partida de este informe se basa en el hecho de que el seguimiento representa una parte central del trabajo continuo de calidad del centro preescolar y, por extensión, de las condiciones de un centro preescolar equivalente. En este sentido, el análisis comparativo pone de manifiesto las similitudes y las diferencias en la organización y la práctica de las actividades del centro preescolar en los países asociados. Las recomendaciones de este apartado van dirigidas a los responsables de la organización de la educación preescolar a escala nacional, pero también a los profesionales del ámbito local.

## Responsables de las políticas nacionales o autonómicas

·Promover la continuidad en las etapas de la EAPI de 0 a 6. El desarrollo de los niños de 0 a 6 años no tiene comparación con ningún otro momento de la vida. Durante estos años también pueden rastrearse los indicios de las afecciones que durarán toda la vida, como el autismo. El sistema unitario (0-6) incluye a los niños en edad temprana para que formen parte del mismo marco de calidad educativa y asistencial que los niños de 3 años, y el último año de EAPI. La comparación anterior muestra que en los sistemas separados los requisitos para el trabajo de calidad en la EAPI están menos desarrollados para el grupo de los niños en edad temprana.



# 4. Recomendaciones

·Establecer inspecciones reguladas y guiadas a nivel nacional 0-6. La inspección por parte de expertos externos es uno de los criterios de calidad analizados. La inspección debe garantizar el cumplimiento de las normas y de la legislación, pero también debe servir de guía para mejorar el desarrollo continuo de los servicios de EAPI. Una inspección controlada a nivel nacional 0-6 también debe servir para garantizar que los centros de preescolar reciben los recursos necesarios a fin de llevar a cabo un trabajo de calidad según los criterios nacionales para todos los niños.

·Diseñar/promover herramientas y programas para que los profesores de preescolar desarrollen su enseñanza y atención a todos los niños. Los profesores de preescolar y el resto del personal de base están en contacto con los niños en una amplia variedad de actividades diarias en los centros. Las herramientas de seguimiento y los programas pedagógicos impulsados a nivel nacional o autonómico facilitan unas condiciones más equitativas para que los servicios mantengan una buena calidad. Lo más determinante para ello puede darse en las áreas en las que el contacto con la investigación y los estímulos para el desarrollo preescolar son limitados. Quizá resulte aún más urgente en el caso de los niños en situación de vulnerabilidad.



·Promover el desarrollo de colaboraciones profesionales con funciones de apoyo en la EAPI0-6. Desarrollar o profundizar la colaboración con funciones de apoyo en materia de asistencia sanitaria y pedagogía especial para la EAPI. La experiencia es un factor de calidad que no se puede comprometer. La experiencia relativa a los niños y a los entornos de aprendizaje de los niños en la EAPI es un recurso que debe aprovecharse en colaboraciones con expertos externos en diferentes ámbitos.

# 4. Recomendaciones

## Profesionales

a) ·Planificar el seguimiento. La planificación es fundamental para la continuidad y la calidad del seguimiento en el ámbito profesional. El seguimiento es una competencia que requiere tiempo para desarrollarse, y además dirige la atención hacia algo concreto, por lo que también puede desatender otros aspectos vitales para la educación y el cuidado de los niños. En función del propósito y el objeto de la supervisión, desarrolle rutinas concretas sobre cómo, cuándo y por qué debe llevarse a cabo.

b) ·Garantizar la posibilidad de una mayor formación del personal de base. El seguimiento requiere competencias en la teoría y en la práctica. Lograr un desarrollo sólido del plan de entorno pedagógico para la formación continua en grupos de colaboración, así como para disponer de oportunidades de desarrollo profesional individual (véase también el producto 4).

c) ·Colaborar con las familias. La competencia para aplicar modelos de seguimiento y para evaluar la información procedente de dichos procesos es esencial, pero no suficiente. Con el fin de garantizar un enfoque holístico para el bienestar de los niños y las familias, la competencia para comunicarse con las familias también es clave. Desarrollar estrategias y competencias de comunicación relacionadas con cualquier uso de las herramientas de seguimiento y supervisión.

d) Consultar las funciones y organismos de apoyo. Los conocimientos especializados son vitales, pero también deben ser apropiados, es decir, adecuados y convenientes para los fines de la EAPI. Participar activamente en las colaboraciones con los sistemas y organismos de apoyo para aumentar la credibilidad de los recursos de asistencia.



# REFERENCIAS

Barillà, S., Martinelli, F., & Sarlo, A. (2020). Explaining the enduring deficit of public ECEC services in the south of Italy: The case of Reggio di Calabria. *International Journal of Sociology and Social Policy* 40 :7/8, 713-731. DOI 10.1108/IJSSP-12-2018-022

Barger, B., Rice, C., & Roach, A. (2021). Developmental screening and monitoring are associated with increased preschool special education receipt. *Journal of Child and Family Studies*, 30:1342-1352. Doi.org/10.1007/s10826-021-01940-4  
European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice. Odense, Denmark:

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. European Commission/EAEA/Eurydice/Eurostat (2014). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2018). Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care. Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators. Recommendations from ECEC experts. Brussels: Publications Office of the European Union.

European Commission/EAEA/Eurydice (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe- 2019 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Faas, S. & Dahlheimer, S. (2021). Quality monitoring in Day Care Centers and Preschools: Discourses, concepts and experiences from German Early Childhood Education and Care. In Susanne Garvis & Hillevi Lenz Taguchi (eds.), *Quality Improvement in Early Childhood Education* (pp.163-180). Palgrave Macmillan.

Hansén-Larson, J., Bejnö, H., Jagerskog, E., Eikeseth, S., & Klintwall, L. (2021). TRAS: Validity and sensitivity of a language assessment tool for children with ASD. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62, 522-528.

Morales-Hidalgo, P., Hernández-Martínez, C., Voltas, N., & Canals, J. (2017). EDUTEA: A DSM-5 teacher screening questionnaire for autism spectrum disorder and social pragmatic communication disorder. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 17, 269-281

# BIBLIOGRAFIA

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Crank, J., Albarran, S. A., Raj, S., Mahbub, P., & Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1–29. <https://doi.org/10.1037/bul0000215>

SPSM (2018). Date Lärmaterial. Special Education School Authority, [www.spsm.se/date-larmaterial](http://www.spsm.se/date-larmaterial)

SPSM (2021) <https://www.spsm.se/om-oss/other-languages/>

Unicef (2021). UNICEF, Basis for a European Child Guarantee Action Plan in Spain. UNICEF Europe and Central Asia Regional Office (ECARO).

Westman Andersson, G., Miniscalco, C., Johansson, U., & Gillberg, C. (2013). Autism in Toddlers: Can observation in Preschool yield the same information as Autism Assessment in a specialised clinic? *The Scientific World Journal* -2013. Article ID 384745, 7 pages. [doi.org/10.1155/2013/384745](http://doi.org/10.1155/2013/384745)

**N E W**  
**M O NITORING**  
GUIDELINES TO DEVELOP INNOVATIVE  
ECEC TEACHERS CURRICULA



El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.