Connecticut Office of Early Childhood

Apoyo a todos los niños mediante el uso de las Connecticut Early Learning and Development Standards:

Cómo satisfacer las necesidades de estudiantes diversos

CT ELDS
Connecticut Early Learning and Development Standards

La declaración de la OEC sobre la inclusión

La Oficina de la Primera Infancia de Connecticut (OEC) desea que todos los niños y las familias tengan un sentido de pertenencia y se sientan valorados, respetados y apoyados. Las políticas, la financiación y los servicios de la OEC atienden las necesidades de los niños y las familias a fin de garantizar las condiciones propicias para que cada niño alcance su máximo potencial. Para lograr este objetivo, se requiere una participación plena en las actividades diarias en el hogar, la escuela y la comunidad. La OEC, los proveedores, las comunidades y las escuelas adoptan y promueven la cultura, las prácticas y las relaciones necesarias para fomentar la inclusión, el acceso significativo y la participación en beneficio de TODOS los niños. Los entornos inclusivos favorecen a todos los niños, con y sin discapacidades o diferencias, a sus familias y a sus cuidadores.

Índice

Introducción 3

Principios rectores de CT 4

Acceso, participación y beneficio 5

Preparación del escenario 6

Cómo desarrollar un proceso que apoye prácticas inclusivas 8
- – Planificación del acceso y la participación 8
- – La importancia de un enfoque de equipo 9

Apoyo intencional para todos los niños 10
- – Connecticut Early Learning and Development Standards 10
- – Entorno, materiales y cronograma 11
- – Experiencias de aprendizaje 13
- – Interacciones de apoyo 15
- – Evaluación continua 15
- – Participación de la familia 16

Ejemplos 18

Servicios de intervención temprana y educación especial 21

Referencias 25

Ten en cuenta que, a lo largo de este documento, puede haber secciones en las que se hace referencia a “maestros” y “enseñanza”. El término “maestro” se usa para referirse a cualquier adulto que dé apoyo en el aprendizaje y el desarrollo de un niño, e incluye a los padres, maestros certificados, especialistas y cuidadores. El término “enseñanza” se usa para referirse a experiencias e interacciones que respaldan de manera intencional el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Introducción

Las Connecticut Early Learning and Development Standards (CT ELDS, Normas de aprendizaje y desarrollo temprano de Connecticut) incluyen lo que los niños pequeños desde el nacimiento hasta los cinco años deben saber y poder hacer. Se desarrollaron para ayudar a las familias, las comunidades y las escuelas a trabajar juntas a fin de apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Este documento está diseñado para ayudar a que los profesionales de cuidado y educación para la primera infancia consideren cómo utilizan las CT ELDS a fin de brindar apoyo a los niños con distintas necesidades.

Es importante reconocer que cada niño es una persona con características, temperamento y vías de desarrollo únicos. Las CT ELDS establecen los objetivos compartidos y las etapas de evolución del aprendizaje habituales como una guía general. Sin embargo, los adultos responsables de crear oportunidades de aprendizaje para los niños deben considerar la interacción única entre el niño y el entorno para ayudarlo plenamente en su crecimiento y desarrollo. Los bebés llegan al mundo listos para aprender y, con el paso del tiempo, los niños se desarrollan y crecen cuando experimentan interacciones de apoyo y participación activa en entornos de aprendizaje enriquecedores.

Este documento se centra en cómo apoyar a los niños pequeños garantizando ***el acceso, la participación y el beneficio***. Las actividades diarias como bañarse, escuchar que les cantan, comer con familiares y jugar en un patio de juegos son experiencias de aprendizaje. Cuando los niños **tienen pleno acceso** a esas experiencias y **participación activa** en ellas, reciben un **beneficio**. Cuando planifican e implementan experiencias de aprendizaje basadas en las CT ELDS, los profesionales de la primera infancia deben considerar ***el acceso, la participación y el beneficio*** para todos y cada uno de los niños. Abordar intencionalmente las barreras para ***el acceso, la participación y el beneficio*** plenos tendrá como consecuencia la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de **todos** los niños.

Este documento es parte de una serie de documentos relacionados con el uso de las CT ELDS para dar apoyo a los niños pequeños. Se enfoca en brindar orientación a los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia en todos los sectores a medida que consideran los procesos y las prácticas apropiados que garantizarán expectativas altas y acceso, participación y beneficio plenos en entornos de aprendizaje temprano.

Las etapas de evolución del aprendizaje dentro de las CT ELDS promueven lo siguiente:

- Equidad para todos los niños mediante el establecimiento de expectativas altas, pero adecuadas.
- Experiencias de aprendizaje temprano de alta calidad que ofrecen objetivos y trayectorias de aprendizaje claros.
- Provisión de apoyo individual basado en el crecimiento y desarrollo de cada niño.
- Conocimiento de las familias sobre lo que sus hijos aprenden y cómo pueden ayudarlos.
- Conocimiento de los maestros sobre el contenido y los enfoques de aprendizaje apropiados para la edad de los niños.
- Comunicación entre todos los sectores con base en estos objetivos comunes para los niños.

Principios rectores de las CT ELDS

El documento de las CT ELDS incluye un conjunto de principios rectores integrales que guiaron el desarrollo de las normas y son consideraciones cruciales para el uso de estas. Estos principios se agrupan en las siguientes cuatro categorías amplias: niños pequeños, familias, entornos de aprendizaje temprano y comunidades. Si bien todos los principios rectores son relevantes, hay varios que son especialmente importantes cuando se brinda apoyo a estudiantes diversos.

Los niños pequeños son capaces y competentes.
Todos los niños son capaces de lograr resultados positivos en el desarrollo y el aprendizaje temprano. Se deben establecer expectativas altas para todos los niños pequeños, independientemente de sus antecedentes y su experiencia, idioma o condición de desarrollo.

Los niños pequeños son únicos en su crecimiento y desarrollo.
Cada niño demostrará conocimientos, habilidades y aptitudes dentro de una amplia gama en cualquier momento. No se debe esperar que todos los niños dentro de un rango etario adquieran una habilidad en particular al mismo tiempo. La variación en el crecimiento y desarrollo de habilidades y competencias se aplica a todos los niños pequeños independientemente de su edad, capacidad, condición de desarrollo o necesidades especiales de atención médica. El respeto y el apoyo a las diferencias individuales en el logro de los resultados del aprendizaje deberían ser una parte fundamental del aprendizaje temprano.

Los entornos de aprendizaje temprano brindan oportunidades para la exploración activa.
Los niños pequeños forman su propia comprensión del mundo que los rodea a través de la exploración y el compromiso con una variedad de materiales, experiencias e interacciones con pares y adultos. Todos los niños deben tener la oportunidad de explorar, participar e interactuar de manera activa mediante los apoyos necesarios para garantizar su participación plena y activa en un entorno.

Los entornos de aprendizaje temprano permiten una importante inclusión de los niños con necesidades especiales.
La participación en estos entornos inclusivos puede requerir modificaciones, adaptaciones o servicios de apoyo individualizados diseñados para que cada niño tenga la oportunidad de beneficiarse a partir de la inclusión en un entorno de aprendizaje temprano.

Los entornos de aprendizaje temprano brindan oportunidades para que los niños obtengan beneficios de la diversidad.
La diversidad (por ejemplo, distintas culturas, capacidades, niveles socioeconómicos o composiciones familiares) permite que los niños aprendan sobre el mundo en general.

Acceso, participación y beneficio

Las experiencias de aprendizaje temprano incluyen oportunidades para que los niños aprendan y crezcan, incluidas rutinas diarias y actividades planificadas. Los niños tienen diferencias individuales, algunas de las cuales pueden afectar su capacidad para participar en determinadas experiencias de aprendizaje temprano. Los adultos deben ofrecer apoyos de manera intencional que permitan a todos los niños acercarse a la experiencia de aprendizaje temprano o adentrarse en ella (**ACCESO)** e interactuar plena y significativamente con los materiales y las personas que son parte de la experiencia (**PARTICIPACIÓN**). Cuando esto se hace como parte de un proceso de reflexión continuo, los niños obtienen un **BENEFICIO** a partir de estas experiencias.

Un vistazo a lo que hacen los adultos para garantizar *el acceso, la participación y el beneficio* para todos.

El **acceso pleno** se logra eliminando las limitaciones físicas y ofreciendo múltiples modos de participación. El resultado es que todos los niños participan en las rutinas y actividades diarias que promueven el aprendizaje y el desarrollo.

La **participación significativa** se garantiza mediante el uso de una variedad de enfoques y apoyos para promover la interacción total en el juego y en las actividades de aprendizaje, y para proporcionar un sentido de pertenencia a todos los niños.

El uso intencional de apoyos implica la colaboración y la comunicación entre las partes interesadas clave, incluidas las familias, los educadores y los especialistas, para garantizar que se aborden las necesidades y prioridades de los niños y sus familiares.

El **beneficio** se garantiza cuando existe una comunicación continua sobre los objetivos y las prioridades de la familia. Además, es importante supervisar el acceso, la participación, el sentido de pertenencia y los resultados del aprendizaje y del desarrollo de los niños.

"Las características definitorias de la inclusión que se pueden utilizar para identificar programas y servicios para la primera infancia de alta calidad son el acceso, la participación y los apoyos".

De la declaración de posición conjunta sobre la inclusión de la Division for Early Childhood (DEC) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2009

Para que todos los niños logren *el acceso, la participación y el beneficio*, los profesionales o programas de cuidado y educación para la primera infancia deben revisar sus prácticas actuales y asegurarse de tener un proceso que les permita considerar las necesidades de todos los niños. La siguiente sección describe varios pasos importantes que materializarán las prácticas inclusivas. A continuación, hay más datos sobre lo que los adultos pueden hacer para garantizar *el acceso, la participación y el beneficio*.

Preparación del escenario

Con el fin de apoyar de manera eficaz a los estudiantes diversos, las personas y los programas para niños pequeños deben considerar de qué manera su filosofía se alinea con los principios básicos de las prácticas inclusivas. Considera los siguientes conceptos básicos de la inclusión cuando examines tu filosofía individual o la de tu programa.

Tener una filosofía de inclusión es el primer paso para garantizar el acceso, la participación y el beneficio.

¿Cuáles son los beneficios de la inclusión?

La inclusión puede beneficiar a los niños con y sin discapacidades, especialmente en el ámbito del desarrollo social. En el caso de muchos niños con discapacidades, los entornos inclusivos pueden tener un impacto positivo en sus niveles de participación, aceptación social y amistades (Odom, S. L.; Buysee, V. y Soukakou, E., 2011). Por lo general, se ha demostrado que los niños que se están desarrollando en entornos inclusivos participan en actividades en el aula, forman amistades, aumentan su comprensión y actitud sobre las discapacidades, y avanzan en su desarrollo de manera similar en preescolares comunes e inclusivos (Odom, S. L.; Buysee, V. y Soukakou, E., 2011). Los niños con y sin discapacidades pueden recibir una educación eficaz en programas inclusivos. La instrucción integrada e individualizada se ha implementado con éxito en entornos inclusivos para enseñar varias habilidades a niños con y sin discapacidades. Los familiares de niños con y sin discapacidades en entornos inclusivos generalmente tienen puntos de vista positivos sobre la inclusión y la consideran beneficiosa para todos los tipos de niños.

Los programas preescolares inclusivos no son más costosos que la enseñanza separada, y los estudios que comparan aulas inclusivas y comunes en la misma agencia muestran costos más bajos asociados a modelos más inclusivos, tanto anualmente como por hora (Odom, 2001). Además, se encontró que la calidad de los programas preescolares que incluyen a niños con discapacidades es igual de buena o mejor que la calidad de los que no los incluyen (Kasari, Freeman, Bauminger y Alkin, 1999).

Con base en los hallazgos de la investigación, las prácticas recomendadas y los principios rectores del campo de la educación especial para la primera infancia, la Division of Early Childhood (DEC, División de la Primera Infancia) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños) coinciden en que los niños con discapacidades no necesitan estar “preparados” para que se los incluya; más bien, son los programas los que deben estar “preparados” para dar apoyo a todos los niños (DEC/NAEYC, 2009).

Una vez que nos damos cuenta de que la inclusión puede enriquecer la calidad de vida de todas las personas, se vuelve alarmante ver que se les niegue.

La inclusión se basa en la idea de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas. Cuando existen prácticas inclusivas, los niños y adultos con capacidades diferentes pueden participar plena y significativamente en **todos** los tipos de actividades de la comunidad.

La inclusión es una parte natural de la formación de una comunidad y debería darse de manera natural. Estos son algunos ejemplos de inclusión:

- Amigos que leen un libro juntos.
- Niños que se ayudan entre ellos a encontrar libros en la biblioteca.
- Niños que juegan juntos en un patio de juegos de la comunidad.
- Personas que participan juntas en los servicios religiosos.
- Familias que nadan juntas en la playa.
- Familias que participan en actividades en un mercado de agricultores.
- Familias que escuchan un concierto en un parque.
- Niños que trabajan juntos para observar el comportamiento de los gusanos que encontraron durante una tormenta.

Las siguientes consideraciones pueden ser útiles, ya sea que estés desarrollando una nueva filosofía o revisando una existente, y sin importar qué tipo de atención o servicios brindas a los niños o a las familias.

- ¿Cuál es el rol del adulto o profesional con los niños y las familias?
- ¿Cuál es el rol del niño como estudiante?
- ¿Cuál es el rol de la familia?
- ¿Cuál es nuestro enfoque respecto de la diversidad en estilos de aprendizaje, cultura, idioma, composición familiar y necesidades especiales (incluidas las necesidades de salud, físicas, conductuales y de aprendizaje)?
- ¿Qué guía nuestras interacciones o actividades (un enfoque o proceso del plan de estudios para trabajar con familias)?
- ¿Cuál es nuestra relación con otras agencias o recursos de la comunidad?

"En los programas debe haber una filosofía de inclusión como parte de su declaración de misión más amplia para garantizar que los profesionales y el personal operen según un conjunto similar de suposiciones, valores y creencias sobre las formas más eficaces de ayudar a los bebés y a los niños pequeños con discapacidades y a sus familiares. Se debe utilizar una filosofía sobre la inclusión para dar forma a las prácticas destinadas a garantizar que los bebés y los niños pequeños con discapacidades y sus familiares sean miembros con pleno derecho en la comunidad de la primera infancia y que los niños tengan muchas oportunidades para aprender, desarrollarse y forjar relaciones positivas".

Tomado de la declaración de posición conjunta de la NAEYC y la DEC sobre inclusión en la primera infancia (NAEYC y DEC, 2009)

Cómo desarrollar un proceso que apoye prácticas inclusivas

Una vez que se haya establecido una filosofía subyacente que respalde las prácticas inclusivas, el siguiente paso es desarrollar un proceso para planificar los apoyos necesarios a fin de garantizar *el acceso, la participación y el beneficio*. En un ciclo de enseñanza intencional, la planificación e implementación de experiencias de aprendizaje temprano son parte de un proceso continuo que considera la participación de los niños de manera individual. Todos los adultos que apoyan a los niños pequeños participan en este proceso, incluso si no son "maestros". Planifican experiencias de aprendizaje temprano, considerando objetivos específicos, los intereses de los niños y cómo participarán las familias. Luego, observan y evalúan cómo les está yendo a los niños y qué tan exitosos fueron sus planes iniciales. Planificar de manera intencional los apoyos para garantizar *el acceso, la participación y el beneficio* es perfectamente compatible con este ciclo.

A lo largo de este documento, se hace hincapié en las prácticas inclusivas que garantizarán que todos los niños sean participantes activos en entornos de aprendizaje temprano y los procesos que garantizarán que los niños con necesidades diversas obtengan *acceso, participación y beneficio*. Puedes encontrar más información sobre el plan de estudios y la planificación para entornos de cuidado y educación para la primera infancia en el documento *Apoyo a todos los niños mediante el uso de las CT ELDS: creación de un plan de estudios significativo*.

Planificación del acceso y la participación

Cuando incluyen algunas otras consideraciones en su proceso de planificación actual, los profesionales de la primera infancia pueden garantizar que los niños pequeños con diversas necesidades obtengan acceso, participación y beneficio en las rutinas diarias y las experiencias típicas del aprendizaje temprano. En la página siguiente, se muestra un cuadro con preguntas que ayudarán a las personas que trabajan con niños pequeños a planificar. Debido a que los profesionales de la primera infancia pueden tener diferentes roles, este cuadro incluye columnas separadas para las personas que hacen planificaciones para grupos de niños y para las que consideran las necesidades de un niño o de una familia en particular.

	Planificación para un grupo de niños (por ejemplo, maestro de preescolar, líder de grupo de juegos, profesor de música)	**Planificación de apoyos específicos para un niño o una familia en particular** (por ejemplo, cuidador de niños desde el nacimiento hasta los tres años, maestro de educación especial, terapeuta del habla y del lenguaje)
Acceso	• ¿Existe algún factor que pueda impedir que alguien participe, como la disposición física, el estilo de aprendizaje, la comunicación, etc.? • ¿Existe alguna modificación en el entorno que pueda abordar estas dificultades?	• ¿Existe alguna manera de brindar estos apoyos en un entorno natural? • ¿Existe alguna dificultad que pueda tratarse para garantizar el acceso a una experiencia de aprendizaje en un entorno natural?
Participación	• ¿El plan permite la participación plena de todos los niños? • ¿Existen modificaciones o apoyos que tengan como consecuencia una participación más significativa?	• ¿Se brinda el apoyo de una manera que respalde la participación plena en una rutina diaria de experiencia típica de aprendizaje temprano?
Beneficio	• ¿Las modificaciones o adaptaciones planificadas permitirán que los niños avancen en los mismos objetivos de aprendizaje que los demás niños? • ¿Existe algún otro objetivo de aprendizaje o terapéutico que deba abordarse durante esta experiencia? • ¿Cómo observaré y documentaré el aprendizaje? • ¿Cómo documentaré el éxito de las adaptaciones o de las modificaciones?	• ¿El niño obtiene beneficios a partir de los apoyos de una manera que le permita utilizar sus habilidades nuevas o emergentes en las rutinas diarias y en los entornos naturales? • ¿Existen otros objetivos de aprendizaje fuera del área de necesidad del niño que se puedan tratar para ayudar en su crecimiento y desarrollo continuo?

Acomodación: una acomodación es un ajuste que le permite al niño acceder a las mismas experiencias que los demás niños, participar en ellas y beneficiarse de ellas con los mismos objetivos generales.

Modificación: una modificación es un cambio importante en la experiencia o en el objetivo basado en las necesidades del niño y decidido por un equipo. La experiencia del niño será muy diferente a la de sus pares.

Adaptación: una acomodación o modificación que cambia la naturaleza de una experiencia en beneficio de un niño según sus necesidades únicas.

La importancia de un enfoque de equipo

El proceso de garantizar *el acceso, la participación y el beneficio* incluye a un equipo de personas. Los profesionales de la primera infancia (administrativos, personal docente, especialistas y servicios familiares) deben comprometerse a trabajar juntos para lograr los mejores resultados posibles para los niños y sus familiares. Cuando los niños tienen diversas necesidades de aprendizaje, aumenta la importancia y, a veces, el tamaño del equipo. Las familias siempre son una parte integral del equipo de toma de decisiones del niño. En el caso de algunos niños, el equipo puede incluir un maestro de educación especial, un terapeuta del habla y del lenguaje, un asistente social, un proveedor de salud mental u otros proveedores de atención. El proceso continuo debe incluir una comunicación habitual entre los miembros del equipo. Formalizar el proceso de comunicación es un paso importante para garantizar *el acceso, la participación y el beneficio*. Esto *puede* requerir enviar notas a diario a casa o tener llamadas telefónicas semanales con un especialista o reuniones mensuales. Este proceso de equipo puede darse de muchas maneras, pero es importante que sea continuo y que esté acordado por todos las personas que lo integran.

Para respaldar la formación de equipos y la colaboración, la División de Primera Infancia (2014, pág. 14) recomienda las siguientes prácticas:

- Los profesionales que representan múltiples disciplinas y familias trabajan juntos como un equipo para planificar e implementar apoyos y servicios a fin de cubrir las necesidades únicas de cada niño y familia.
- Los profesionales y las familias trabajan juntos como un equipo para intercambiar experiencia, conocimientos e información de manera sistemática y habitual a fin de desarrollar la capacidad del equipo y resolver problemas, planificar e implementar intervenciones de manera conjunta.
- Los profesionales utilizan estrategias de comunicación y facilitación grupal para mejorar el funcionamiento del equipo y las relaciones interpersonales con los miembros del equipo y entre ellos.
- Los miembros del equipo se ayudan entre sí para descubrir servicios de la comunidad y otros recursos formales e informales y para acceder a ellos a fin de cubrir las necesidades familiares o del niño identificadas por la familia.
- Los profesionales y las familias pueden colaborar entre sí para identificar a un profesional del equipo que actúe como enlace principal entre la familia y otros miembros del equipo según las prioridades y necesidades del niño y de la familia.

Prácticas recomendadas de la DEC, abril de 2014, pág. 14

En el caso de los niños con discapacidades identificadas, existen otras consideraciones para trabajar juntos como un equipo. Cuando se crea un plan para cubrir las necesidades individuales, trabajar en equipo es fundamental para alcanzar los objetivos a largo plazo que se hayan identificado en el Individual Family Service Plan (IFSP, Plan de Apoyo Familiar Individual) o en el Individual Education Program (IEP, Programa de Educación Individualizada) del niño. Un componente importante de la planificación es identificar cualquier acomodación o modificación que sea necesaria para que el niño logre el acceso, la participación y el beneficio. Llegar a los educadores especiales de la primera infancia del niño como fuente de información garantiza que las adaptaciones o modificaciones que lo respaldan sean coherentes en todos los lugares donde esté aprendiendo y creciendo. Desarrollar acomodaciones o modificaciones para un niño con necesidades especiales es un proceso continuo que involucra al equipo colaborativo de cada niño individualmente. El primer paso es evaluar sus habilidades y el entorno en el que pasará tiempo. Mediante una evaluación auténtica, utilizando entornos y rutinas naturales para determinar la verdadera capacidad del niño con aportes de todos los miembros esenciales del equipo colaborativo, se pueden identificar metas y objetivos para el aprendizaje. Una vez que estos se identifican y se establecen las expectativas para la participación del niño en ese entorno, el equipo selecciona o crea acomodaciones o modificaciones que abordan esas necesidades. Una vez implementadas, su eficacia deberá evaluarse de manera continua y revisarse según sea necesario.

En la siguiente sección, analizaremos los tipos de apoyos intencionales que se pueden ofrecer para garantizar el acceso, la participación y el beneficio. A lo largo del resto del documento, utilizaremos principalmente el término *adaptación*, que abarca tanto las acomodaciones como las modificaciones.

Apoyo intencional a todos los niños

En este análisis, veremos cómo se puede brindar apoyo a través de los siguientes componentes planificados intencionalmente de entornos de aprendizaje temprano de calidad: Connecticut Early Learning and Development Standards; Entorno, material y cronograma; Evaluación continua; Interacciones de apoyo; Participación de las familias y Experiencias de aprendizaje. Estos componentes corresponden a las seis áreas que se analizaron en el documento *Apoyo a todos los niños mediante el uso de las CT ELDS: creación de un plan de estudios significativo*, pero también son aplicables a entornos de aprendizaje temprano que no cuentan con un plan de estudios específico.

Connecticut Early Learning and Development Standards (CT ELDS)

Las CT ELDS son la base de la planificación intencional de experiencias de aprendizaje temprano. Están diseñadas para que sean adecuadas para todos los niños; sin embargo, cuando se usan, se deben considerar las necesidades únicas de aprendizaje de los niños. A continuación, se dan ejemplos de cómo el uso de las CT ELDS puede variar según las necesidades individuales de los niños:

- Decidir sobre un módulo o una etapa de evolución del aprendizaje del enfoque en particular, en función de las necesidades individuales de un niño.
- Individualizar el nivel de desarrollo del enfoque para un niño en particular, lo que da lugar, por ejemplo, a estrategias y experiencias de aprendizaje individualizadas.
- Dividir las etapas de evolución del aprendizaje en pasos u objetivos más limitados para apoyar el crecimiento y desarrollo de cada niño.
- Incluir más metas y objetivos de acuerdo con las decisiones del equipo (por ejemplo, metas para el IFSP o el IEP).
- Brindar apoyos continuos e integrados en relación con un módulo o una etapa de evolución del aprendizaje en particular para ayudar al niño a progresar en un área de necesidad.
- Modificar los comportamientos anticipados en función de las diferencias del niño (por ejemplo, un niño que responde en español en lugar de en inglés, que gatea en lugar de caminar para cruzar la habitación o que usa un sistema de comunicación con imágenes en lugar del lenguaje verbal).

Las disposiciones esenciales son un componente integral de las CT ELDS y es fundamental considerar la manera en que estas se fomentan en los niños que son estudiantes diversos. Abordar estas disposiciones puede parecer un desafío cuando los niños necesitan más apoyo; sin embargo, todos deben tener experiencias de aprendizaje temprano que fomenten estos atributos críticos. A continuación, se presentan algunas consideraciones para fomentar las disposiciones esenciales en los niños con necesidades de aprendizaje diversas.

Las experiencias del aprendizaje temprano ayudarán a los niños a lograr lo siguiente:

Ser creativos: es importante permitir que los niños con diferentes necesidades de aprendizaje contribuyan con ideas y actúen y se expresen de maneras únicas e individuales.

Ser curiosos: es importante permitir que los niños con diferentes necesidades de aprendizaje exploren e investiguen el mundo que los rodea. Para ello, puede ser necesario encontrar modos de exploración individualizados para niños con impedimentos físicos o diferencias sensoriales (por ejemplo, permitir que un niño con discapacidad visual explore y manipule sonidos).

Ser flexibles: es importante apoyar a los niños con diferentes necesidades de aprendizaje para que varíen sus respuestas y se adapten a diferentes entornos y situaciones. Se debe fomentar la flexibilidad de una manera cómoda de acuerdo con las necesidades de cada niño.

Ser pensadores críticos: los niños con diferentes necesidades de aprendizaje deben tener la oportunidad de resolver problemas, expresar preferencias y participar en actividades que promuevan el pensamiento superior.

Ser decididos y reflexivos: es importante que todos los niños participen en la planificación y en la reflexión sobre los resultados de sus acciones. También lo es planificar de manera deliberada experiencias en las que los niños con diferentes necesidades de aprendizaje participen activamente y tengan la oportunidad de aprender de los errores.

Ser estudiantes sociales: las interacciones sociales forman la base del aprendizaje de los niños, y los niños con diferentes necesidades de aprendizaje deben tener la oportunidad de aprender en un contexto social en la mayor medida posible. Brindar más apoyo en un entorno natural e inclusivo y planificar experiencias sociales son formas importantes de promover esta disposición.

Entorno, materiales y cronograma

El entorno, los materiales y el cronograma pueden ajustarse para promover el acceso, la participación y el beneficio. Una adaptación puede ser bastante simple, como cuando una actividad grupal se programa de manera intencional para un momento que se ajusta al mejor momento del día de un niño con problemas médicos, a fin de que pueda participar plenamente. Otras adaptaciones pueden requerir mayor flexibilidad por parte del maestro, como cuando a un niño que tiene problemas para estar en un momento en ronda con el grupo se le permite sentarse cerca del maestro y jugar con una pelota blanda para ayudarlo a quedarse en el grupo. Las adaptaciones pueden requerir tecnología de asistencia como otro material o apoyo en el entorno. A continuación, se muestran algunos ejemplos de ajustes en el entorno, en los materiales y en el cronograma. Se incluye una sección específica sobre tecnología de asistencia.

Entorno

El entorno es un aspecto importante de cualquier ámbito de la primera infancia. Los cambios en la iluminación, el nivel de ruido, la información visual y auditiva, la disposición física de la sala o de los equipos y la accesibilidad de los materiales son consideraciones importantes para cubrir las necesidades de todos los niños. Por lo general, el entorno físico se puede modificar de manera que se promueva la participación, el compromiso y el aprendizaje del niño. El entorno debe estar diseñado para satisfacer las necesidades individuales del niño, animarlo a tomar decisiones, utilizar los materiales de forma independiente y participar activamente. Podría resultar útil usar una escala de calificación del entorno cuando se planifica cubrir las necesidades de todos los niños. A continuación, se muestran ejemplos de adaptaciones del entorno.

Si el niño:	Deberías considerar:
Tiene dificultad para guardar juguetes y equipos.	Usar imágenes o símbolos en estantes y recipientes o convertir el orden en un juego de asociaciones.
Tiene dificultad para moverse en el entorno.	Correr los muebles para que haya más espacio para caminar.
Tiene tendencia a correr por el lugar.	Mover los muebles para limitar los espacios abiertos grandes y permitirle momentos para que corra y se mueva rápidamente con regularidad.
No participa en los centros de aprendizaje durante el tiempo de libre elección en un entorno preescolar.	Crear un cronograma con imágenes de los distintos centros de aprendizaje para que el niño pueda consultarlo. Pedirle a un adulto que lo acompañe y lo apoye para que participe en las actividades de ese centro.

Modificaciones en los materiales

Por lo general, se pueden hacer modificaciones simples en los materiales que se usan en las rutinas diarias o en las experiencias de aprendizaje en grupo a fin de garantizar que el niño pueda participar de la manera más independiente posible. Los materiales se pueden adaptar físicamente aumentando la estabilidad (poniendo Dycem™ o Velcro™ sobre ellos o debajo de ellos), la facilidad de manipulación (agregando asas, agrandando los materiales), la accesibilidad (haciendo una férula de mano para sujetar materiales, uniendo un cordón elástico o una cuerda a objetos para que puedan moverlos o recuperarlos fácilmente), la claridad visual o distinción (agregando contraste o iluminación especializada) o el tamaño. Estos son algunos ejemplos de modificaciones en los materiales:

Si el niño:	Deberías considerar:
Tiene dificultad para pararse ante un caballete de arte.	Bajar el caballete, darle al niño una silla o usar un caballete de mesa.
No llega con los pies a los pedales del triciclo.	Colocar de manera segura bloques de madera en los pedales.
No llega al suelo cuando está sentado en una silla de tamaño normal para niños.	Colocar un taburete debajo de la mesa para que pueda descansar los pies sobre él y estabilizar el cuerpo. Esto ayuda a los niños a utilizar más fácilmente sus habilidades de motricidad fina.
Se le dificulta usar las dos manos para trabajar sobre los materiales.	Estabilizar los materiales con cinta, Velcro™, Dycem™ u otro material de apoyo antideslizante (como apliques de alfombra de baño) y abrazaderas.
Tiene dificultad con una habilidad requerida para usar un juguete o material.	Modificar lo que el niño debe hacer para lograr el objetivo. Por ejemplo, pegar pedacitos de esponja o espuma en cada página de un libro para que queden ligeramente separadas y sea más fácil pasarlas.
No participa en actividades artísticas porque pegar le resulta demasiado difícil o incómodo.	Usar papel adhesivo como base en los collages para que el niño solo tenga que agregar elementos sobre este.
Tiene dificultad para agarrar utensilios para comer, cepillos de dientes, marcadores o pinceles.	Agregar un trozo de espuma alrededor del mango de la herramienta para que sea más fácil de sujetar.
Tiene dificultad para cortar por la línea.	Ampliar la línea con un marcador grueso o repasarla con pegamento. La superficie elevada del pegamento seco dará un estímulo sensorial extra cuando las tijeras la rocen.

Modificaciones en el cronograma

Si el niño:	Deberías considerar:
Tiene dificultad para hacer transiciones.	Modificar el horario para minimizar las transiciones y darle una imagen o un símbolo que represente la siguiente actividad de la rutina. El niño podría llevarse la imagen o la tarjeta de símbolos a la siguiente actividad.
Tiene problemas para cumplir con las solicitudes o tareas en un momento particular del día.	Asegurarte de que participe en actividades de gran interés en ese momento. Programa actividades o rutinas más difíciles para otro momento del día.
Es muy activo y tiene dificultad para prestar atención durante las actividades del aula.	Ajustar el horario del aula de modo que incluya múltiples oportunidades para los juegos de motricidad gruesa a lo largo del día.

(U.S. Department of Health and Human Services, 2003)

Tecnología de asistencia

La definición legal de un dispositivo de tecnología de asistencia es “cualquier artículo, equipo o sistema de productos, ya sea adquirido comercialmente, modificado o personalizado, que se utilice para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de los niños”.

La AT (assistive technology, tecnología de asistencia) abre la puerta al aprendizaje a muchos niños con discapacidades y otras necesidades especiales. Para un niño con problemas del desarrollo importantes, el uso de la tecnología puede ser la única vía para expresar ideas, jugar con un juguete o demostrar comprensión. Las herramientas básicas de tecnología de asistencia también pueden ser útiles para otros niños, como el uso de un sistema de comunicación por imágenes. La tecnología de asistencia puede ser de baja o de alta tecnología. Los sintetizadores de voz, los lectores de braille, los juguetes activados por interruptores, las computadoras y los iPad son ejemplos de dispositivos de alta tecnología. No obstante, las herramientas de baja tecnología son igualmente valiosas. Ejemplos de herramientas de baja tecnología son mangos especiales en utensilios y pinceles, almohadas y cojines, cucharas y tenedores con mangos cortos, y sistemas de comunicación con imágenes.

Los dispositivos y servicios de asistencia pueden ser de gran valor para permitirles a los bebés y niños pequeños con discapacidades aprender e interactuar con su entorno de formas que, de otro modo, no serían posibles. La tecnología de asistencia puede ayudar al niño a:

- participar más activamente en actividades familiares, escolares y de la comunidad;
- tener éxito en jugar con juguetes y otros niños;
- comunicar sus necesidades e ideas;
- elegir;
- moverse de manera independiente;
- participar en actividades apropiadas para su edad.

En la mayoría de los casos, los especialistas participan en la elección del dispositivo de tecnología de asistencia apropiado. Sin embargo, cualquier persona que trabaje con un niño pequeño puede usar algunos dispositivos de baja tecnología, como calendarios visuales o un sistema simple de comunicación con imágenes. Se debe incluir a las familias en el establecimiento de objetivos y otras decisiones relacionadas con el uso de tecnología de asistencia.

Los tipos más comunes de dispositivos de AT utilizados por bebés y niños pequeños son interruptores y dispositivos de comunicación aumentativa. Hay muchos tipos de interruptores que se pueden utilizar de diferentes formas. Los interruptores se pueden usar con juguetes que funcionan con baterías para que los bebés puedan jugar con ellos. Por ejemplo, se podría conectar un interruptor directamente a un cerdito de peluche para que cada vez que el bebé toque el juguete, se mueva y chille. Los interruptores también se pueden usar para encender y apagar muchos objetos. Los niños pequeños pueden aprender a presionar un interruptor para encender una computadora o usar software y juguetes de causa y efecto (interactivos). Los niños que tienen discapacidades graves también pueden usar interruptores. Por ejemplo, se podría colocar uno junto a la cabeza de un bebé para que cada vez que la mueva hacia la izquierda suene un móvil musical que le cuelgue por encima.

Los dispositivos de comunicación aumentativa permiten a los niños que no pueden hablar, o que todavía no pueden hacerlo, comunicarse con el mundo que los rodea. Estos dispositivos pueden ser tan simples como señalar una fotografía en un tablero de imágenes o pueden ser más complicados, como presionar botones de mensajes en un dispositivo que activa mensajes pregrabados, por ejemplo: “Tengo hambre”.

Muchas de las habilidades que se aprenden en la vida comienzan en la infancia; la tecnología de asistencia puede ayudar a los bebés y niños

pequeños con discapacidades a aprender muchas de estas habilidades cruciales. Además, puede ayudar a los niños a aprender lo mismo que aprenden los niños sin discapacidades a la misma edad, pero de una manera diferente. Debido a que la mayor parte de lo que aprende un bebé o un niño pequeño es a través de la interacción con sus cuidadores principales, las habilidades de comunicación son especialmente importantes.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de dispositivos de tecnología de asistencia:

Controles del entorno y de acceso	Los controles electrónicos, como interruptores, teclados especiales o mouses y controles remotos, así como los elementos que ayudan a las personas a moverse por la comunidad, como rampas, abrepuertas automáticos y letreros en braille, son dispositivos que permiten un mayor control del entorno o que habilitan el acceso a elementos en el entorno.
Ayudas para la vida diaria	Los utensilios, los platos y las tazas adaptados; las superficies antideslizantes; los asientos de inodoro y las duchas especialmente diseñados son herramientas especiales para las actividades diarias, como cepillarse los dientes, vestirse o comer.
Escucha con asistencia	Los audífonos, los amplificadores, los subtítulos en la televisión y los teléfonos que transcriben son apoyos que ayudan a un niño sordo o con pérdida auditiva.
Comunicación aumentativa o alternativa	Los tableros con imágenes, los dispositivos de comunicación de salida de voz, el software de comunicación y las computadoras son apoyos que le permiten comunicarse a un niño que no puede hablar o cuyo habla no entienden otras personas.
Enseñanza por computadora	Software para ayudar a un niño con dificultades de aprendizaje en áreas como lectura, escritura y matemáticas.
Movilidad	Las sillas de ruedas, los andadores y las bicicletas adaptadas son equipos que permiten que un niño con una discapacidad física o visual se mueva de forma independiente y segura por la comunidad.
Posicionamiento	Sillas, mesas, bipedestadores, cuñas y correas ajustables o cualquier apoyo que ayude a un niño con discapacidad física a permanecer en una posición correcta sin cansarse para que pueda participar plenamente en las rutinas diarias y actividades de aprendizaje.
Apoyos visuales	Los libros con letra grande, los audiolibros, las lupas, los programas informáticos parlantes y las máquinas de escritura en braille son apoyos que brindan a los niños con dificultades visuales acceso a la información.

Experiencias de aprendizaje

Los niños pequeños participan en experiencias de aprendizaje a lo largo del día. Aprenden durante las rutinas diarias en casa y en la comunidad, así como en entornos de cuidado y educación para la primera infancia. Las rutinas diarias pueden incluir actividades o habilidades que son difíciles para un niño en particular. Las actividades que se utilizan en las aulas de la primera infancia generalmente están diseñadas para cubrir las necesidades de todos los niños. Sin embargo, si un niño no puede acceder a una experiencia de aprendizaje en particular o no puede participar en ella, por lo general, la actividad se puede adaptar a las necesidades de aprendizaje individuales de ese niño. Estas adaptaciones permiten que los niños utilicen sus habilidades actuales mientras se promueve la adquisición de otras nuevas. Esto puede marcar la diferencia entre simplemente estar presente y participar activamente. Estas adaptaciones pueden incluir la simplificación de una tarea complicada dividiéndola en partes más pequeñas, reduciendo la cantidad de pasos o dándole al niño más tiempo. En un entorno grupal, ajustar la cantidad de niños en un grupo puede ayudar a que el niño participe plenamente. A veces, los niños pueden necesitar un ajuste en el tipo de respuesta de una actividad. Adaptar la forma en que demuestran su comprensión mediante el uso de una respuesta que ya está en su repertorio puede permitir una participación plena y significativa (por ejemplo, señalar o mirar un objeto en lugar de hablar). Como última opción, se podría ofrecer una actividad alternativa; sin embargo, es importante considerar una que se pueda realizar con otros niños y que no lo aísle de una participación activa y significativa.

Estos son algunos ejemplos de modificaciones de la actividad:

Si el niño:	Deberías considerar:
Se distrae fácilmente cuando juega con juguetes manipulables, como rompecabezas o cuentas.	Entregar las piezas al niño de a una y aumentar gradualmente la cantidad que tiene a la vez.
Está abrumado por actividades como cocinar, proyectos de manualidades y juegos de mesa, y rara vez tiene éxito.	Desglosar la actividad en partes, describiendo los pasos en términos claros, como: “Primero hacemos (x) y, luego, hacemos (y)”. Mostrarle imágenes de los pasos puede clarificarle aún más la actividad.
Tiene dificultad para entender cuentos.	Usar objetos o piezas en tableros de tela para representar personajes u objetos en el cuento de modo que pueda hacer conexiones entre los objetos físicos.
Tiene problemas para caminar hacia un destino, pierde el tiempo, se queja y, a veces, se detiene y se tira al suelo.	Crear destinos naturales que el niño pueda ver a lo largo del camino (árbol o poste de luz adelante o una fotografía colgada en un pasillo). Alentar al niño a que vaya al siguiente lugar y describir el logro puede crear una sensación de éxito.
Tiene dificultad con rutinas o proyectos de varios pasos.	Pedirle que termine los últimos dos o tres pasos en lugar de completar toda la rutina o el proyecto.
Tiene dificultad para jugar cerca de los pares.	Planificar actividades de cooperación en grupos pequeños con materiales atractivos y muy motivadores para que el niño esté cerca de sus pares mientras participa en actividades divertidas, como crear murales y construir entre todos estructuras de bloques.
No tiene compañeros de juego.	Formar amistades sentando con regularidad al mismo par al lado del niño durante las actividades planificadas, como grupos pequeños o un momento en ronda.

Interacciones de apoyo

Para los niños pequeños, las interacciones con los cuidadores forman la base del aprendizaje y el desarrollo en todos los dominios. Estas interacciones y, por lo tanto, el aprendizaje y el desarrollo de los niños, ocurren durante las rutinas diarias. Las interacciones lúdicas también son un vehículo eficaz para el aprendizaje y el desarrollo. A medida que los niños crecen, también pueden participar en relaciones en entornos de aprendizaje más formales, como un aula para bebés y niños pequeños o un preescolar, donde se presta más atención a la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, la importancia de las relaciones y el rol de los adultos en su aprendizaje no disminuye. Sin importar el entorno, las relaciones son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo. Las interacciones de apoyo deben planificarse de forma intencional.

Las diferencias individuales en los niños influyen en la manera en que acceden a las relaciones, las rutinas, las oportunidades de aprendizaje y el juego y participan en ellos. Es importante considerar cómo se individualizan las interacciones de apoyo. Una forma de individualizarlas es considerar cómo aprende mejor un niño y adaptar las interacciones en consecuencia. Algunos niños responden mejor a las señales visuales y los comentarios de los adultos, incluso a las sonrisas u otras expresiones faciales. Otros niños pueden responder mejor a las señales y a los comentarios verbales, como cuando un adulto les dice: “¡Pintaste todo el papel de azul!”. Otros pueden responder a señales físicas, como apoyarles una mano suavemente en el brazo como recordatorio de que deben esperar su turno. Comprender las preferencias personales de un niño y su capacidad para tolerar y procesar la información sensorial es importante para garantizar que las interacciones lo ayuden a acceder a las experiencias de aprendizaje y participar en ellas con éxito.

El momento en que se brinda el apoyo o la asistencia también es importante. La necesidad de asistencia de un niño puede variar, desde revisiones periódicas rápidas hasta una supervisión continua de cerca. La cantidad de asistencia y el momento en que se brinda pueden variar de un día a otro o, incluso, por actividad, según la complejidad de la experiencia de aprendizaje. La asistencia la pueden proporcionar adultos o pares de acuerdo con la actividad.

Es necesario considerar el nivel de asistencia que se brinda. Los niños deben tener la oportunidad de tener interacciones de apoyo mientras se fomenta que sean lo más independientes posible. El cuadro siguiente describe un proceso progresivo de apoyos para el aprendizaje de los niños, que van desde los que no necesitan indicaciones hasta los que sí (CSDE, 2011; Bredekamp y Rosengrant, 1995). El nivel de apoyo proporcionado debe planificarse de manera intencional en función de las necesidades del niño, los niveles de habilidades actuales y el estilo de aprendizaje a fin de disminuir el nivel de apoyo a medida que pasa el tiempo.

SIN INDICACIONES — **MEDIACIÓN** — **CON INDICACIONES**

Reconocer	Mostrar	Facilitar	Apoyar	Orientar	Coconstruir	Demostrar	Dirigir
Los maestros asisten a los niños ubicándose en una actividad y demostrando interés. Centran la atención en los comportamientos de los niños. Proporcionan aliento, escuchan y observan con atención y consideración.	Los maestros muestran a los niños una habilidad o una forma deseable de comportarse en el aula, solo a través de acciones o con señales, indicaciones o comentarios, según sea necesario.	Los maestros ofrecen asistencia a corto plazo para ayudar al niño a alcanzar el siguiente nivel de funcionamiento.	Los maestros brindan una forma fija de asistencia para ayudar al niño a alcanzar el siguiente nivel de funcionamiento.	Los maestros plantean desafíos o ayudan a los niños a trabajar “al límite” de su competencia actual.	Los maestros aprenden o trabajan en colaboración con los niños en un problema o una tarea, como construir un modelo o una estructura de bloques.	Los maestros muestran activamente un comportamiento o participan en una actividad mientras los niños observan el resultado.	Los maestros brindan instrucciones específicas o ayuda física para dirigir el comportamiento de los niños.

Evaluación continua

Una parte de ser intencional implica planificar las formas en que se observará y documentará el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Cuando se planifica el proceso de evaluación continua o formativa que se lleva a cabo como parte de una experiencia de aprendizaje, es importante considerar los estilos de aprendizaje individuales, las necesidades y la capacidad de respuesta de los niños. Las observaciones pueden involucrar a un niño que demuestre su comprensión de otra manera (p. ej., señalar para responder a una pregunta en lugar de hacerlo verbalmente) o a un niño que usa una conducta adaptativa para lograr una meta modificada (p. ej., usar una silla de ruedas o un andador para andar por el salón en lugar de caminar). En el caso de algunos niños, es importante trabajar con otros profesionales que forman parte del equipo del niño para determinar si hay más objetivos de aprendizaje o desarrollo, o a fin de establecer pasos u objetivos intermedios para documentar el progreso. Las buenas prácticas de evaluación son las mismas para todos los niños y siempre deben tenerse en cuenta cuando se planifica una evaluación continua.

Indicadores de efectividad en la evaluación de niños pequeños

- Los principios éticos orientan las prácticas de evaluación.
- Los instrumentos de evaluación se utilizan para los fines previstos.
- Las evaluaciones son adecuadas para las edades y otras características de los niños evaluados.
- Los instrumentos de evaluación cumplen con los criterios profesionales de calidad.
- Lo que se evalúa es significativo desde el punto de vista del desarrollo y la educación.
- Las pruebas de evaluación se utilizan para comprender y mejorar el aprendizaje.
- Las pruebas de evaluación se obtienen de situaciones y entornos genuinos y naturales que reflejan el desempeño real de los niños.
- Las evaluaciones utilizan múltiples fuentes de pruebas recopiladas a lo largo del tiempo.
- La detección siempre está vinculada con el seguimiento.
- El uso de pruebas normativas administradas individualmente es limitado.
- El personal y las familias son conscientes de la evaluación.

(NAEYC y NAECS-SDE, 2009)

"Desde los primeros momentos en que los bebés experimentan la calidez y la cercanía de ser cargados mientras se los alimenta, comienza la interacción de las relaciones y el desarrollo. Con el tiempo y con la repetición, la relación evoluciona a través de interacciones continuas entre el niño y su cuidador. Las relaciones forjadas con cuidadores primarios importantes se convierten en el contexto central para el desarrollo del niño: la parte de «crianza» del equilibrio entre naturaleza y crianza que, en última instancia, define en quién se convertirá el niño". (Zero to Three [De cero a tres], 2010).

Participación de la familia

Los miembros de la familia son las personas más importantes en la vida de los niños. Para cubrir las necesidades de estos, las familias deben participar plenamente en su cuidado y educación. La participación de la familia incluye forjar relaciones sólidas con los familiares y apoyar el bienestar familiar, relaciones sólidas entre padres e hijos y el aprendizaje y desarrollo continuos tanto de padres como de hijos.

Los programas de cuidado y educación para la primera infancia deben utilizar un enfoque centrado en la familia y basado en las fortalezas para la participación de las familias. La palabra "colaboración" se usa, por lo general, cuando se describe la participación de la familia. En una colaboración, todos los participantes comparten responsabilidades, poder y toma de decisiones, y disfrutan del respeto y de la confianza mutuos. Sin embargo, no todas las colaboraciones son iguales. Las colaboraciones exitosas son tan variadas como las personas y los grupos que las crean. Las colaboraciones funcionan mejor cuando se reconocen, se aceptan y se contemplan las diferencias entre las familias, comunidades y culturas.

En *Apoyo a todos los niños mediante el uso de las CT ELDS*, la participación de la familia se analiza en detalle. Se aplican los mismos principios de la participación de la familia cuando se trabaja con familias de niños que tienen necesidades de aprendizaje que difieren de las de los otros niños en su entorno de cuidado.

Los principios, desarrollados por la NAEYC como parte de su proyecto Engaging Diverse Families (EDF, Participación de Familias Diversas), incluyen los siguientes:

1. Los programas invitan a las familias a participar en la toma de decisiones y la fijación de metas para sus hijos.
2. Los maestros y programas involucran a las familias en una comunicación bidireccional.
3. Los programas y maestros involucran a las familias de maneras que son verdaderamente recíprocas.
4. Los programas ofrecen actividades de aprendizaje para el hogar y en la comunidad.
5. Los programas invitan a las familias a participar en las decisiones del programa y los esfuerzos de defensa más amplios.
6. Los programas implementan un sistema integral a nivel del programa para apoyar la participación de la familia (NAEYC, s. f.).

Cuando se trabaja con familias cuyos hijos tienen necesidades de salud, discapacidades o problemas de comportamiento, o sobre quienes existe una inquietud, la aplicación de estas pautas puede requerir una consideración adicional. Es posible que las modificaciones sutiles a las acciones que generalmente realizan los programas para cumplir con estos principios mejoren la participación de una familia en particular. Por ejemplo, asegurarse de que un cuidador que esté familiarizado con las necesidades de un niño con una discapacidad ayude en un evento familiar puede facilitar la participación de la familia. Cuando una familia o un niño están pasando por un momento complicado, comunicarse con más frecuencia y asegurarse de compartir observaciones positivas puede ayudar a crear un sentido de colaboración y objetivos comunes.

Cuando se involucra a las familias de niños con diversas necesidades de aprendizaje, la comunicación bidireccional continua es fundamental. Las iniciativas de participación de la familia nunca deben comenzar con una interacción en relación con un problema. Los programas deben sentar las bases para la participación de acuerdo con las pautas, comenzando desde sus primeras interacciones con las familias. La participación de las familias funciona mejor cuando estas tuvieron conversaciones continuas que hicieron sentir a sus integrantes como verdaderos colaboradores en la experiencia de su hijo desde el principio. Un fuerte énfasis en la colaboración con las familias creará un entorno que permitirá una conversación productiva y positiva si surgen preocupaciones sobre el desarrollo o el comportamiento de un niño.

A veces, es necesario entablar un diálogo con la familia sobre preocupaciones relacionadas con el desarrollo de su hijo. Es útil recordar que todas las familias responderán a esta conversación de diferentes maneras. Algunas se sentirán aliviadas y agradecidas por el apoyo, especialmente si comparten las preocupaciones. Otras familias pueden parecer menos receptivas. Algunas pueden cuestionar lo que se observó, y puede parecer que no están dispuestas a analizar las preocupaciones. Las formas en que responden pueden verse influenciadas por muchos factores, como la edad del niño, la gravedad del retraso o de la discapacidad y las opiniones culturales de la familia sobre la discapacidad (Muscott H. S., 2002). Independientemente del motivo, cuando una familia responde a un análisis sobre el desarrollo de su hijo, es importante no juzgar y mantener abiertas las líneas de comunicación. Esto garantizará que siempre haya un paso siguiente hacia el objetivo mutuo de respaldar el crecimiento y desarrollo del niño. Escucha a las familias, comprende su punto de vista y sé paciente (Ray, Pewitt-Kinder y George, 2009, pág. 22). Ver esta interacción como un proceso y no como una sola reunión ayudará a las familias a sentirse apoyadas mientras se adaptan a la información y consideran lo que eso significa para su hijo y familia.

Los proveedores pueden construir una base para esas conversaciones mediante el uso de estrategias de participación de la familia como parte de las prácticas principales del programa. Además, el uso de información de una herramienta de detección o de otra evaluación puede proporcionar un punto de partida objetivo para compartir información sobre el desarrollo de un niño. Si la detección y la evaluación continua son una práctica constante, los padres sabrán que pueden esperar conversaciones sobre los resultados. También es importante abordar la conversación como una oportunidad para obtener más información. Si estás analizando una derivación a una evaluación adicional o a servicios externos, centrar la conversación en el posible apoyo extra para el niño en lugar de en la identificación de una discapacidad respaldará el sentido de una colaboración continua. Por último, si de la conversación no surge un acuerdo para seguir adelante con una derivación, acordar los próximos pasos puede ayudar a mantener la puerta abierta a futuras conversaciones.

El Michigan Department of Education (Departamento de Educación de Míchigan) ofrece estas estrategias en el recurso Collaborating for Success: Parent Engagement Toolkit (Colaboración para el éxito: kit de herramientas para la participación de los padres).

Estrategias para abordar las barreras de la comunicación:

- Usar una comunicación positiva y culturalmente sensible.
- Usar el contacto directo.
- Usar como embajadores a los padres.
- Usar los servicios de traducción cuando sea posible.
- Emplear personal cultural y lingüísticamente diverso.

Estrategias para los desafíos de la alfabetización o las familias bilingües:

- Usar el contacto directo y personal.
- Usar las redes sociales.

Estrategias para abordar las barreras logísticas:

- Tener horarios de reuniones flexibles.
- Ofrecer transporte y cuidado de niños.
- Celebrar reuniones en lugares alternativos.

El National Center on Parent, Family and Community Engagement ofrece estas estrategias para compartir los datos sobre la evaluación del niño con las familias en Ongoing Child Assessment and Family Engagement: New Opportunities to Engage Families in Children's Learning and Development (Evaluación continua del niño y participación de la familia: nuevas oportunidades para que las familias participen en el aprendizaje y el desarrollo del niño), 2011.

- Comenzar con las perspectivas de los padres.
- Identificar y aprovechar las fortalezas.
- Ser positivo y específico.
- Ser descriptivo y compartir interpretaciones.
- Concentrarse en la relación entre padres e hijos.
- Apoyar la competencia parental.
- Abrirse a las emociones de los padres.

Ejemplos

Apoyo a Emily

Emily participa en un programa para la primera infancia que recibe a todos los niños y familias, y trabaja para cubrir sus diversas necesidades. Los adultos de este programa cuentan con un proceso para abordar las necesidades individuales de acceso y participación, de modo que cada niño pueda beneficiarse de las experiencias de aprendizaje provistas.

Emily es enérgica y entusiasta, y le gusta interactuar con sus pares y con adultos. Sus maestros describen que tiene mucha motivación para aprender. Le gusta la música, jugar con sus pares y que le lean. Su refrigerio favorito son las galletas de animales. Utiliza palabras sueltas, señas y algunas combinaciones de 2 o 3 palabras para comunicar sus deseos y necesidades. Inicia interacciones sociales con sus compañeros llamándolos por su nombre y gesticulando y nombrando objetos de su entorno. Se mueve por el aula gateando o con la ayuda de un andador. Emily puede sostener crayones, marcadores y otros utensilios de escritura con el puño y hacer garabatos en papel. Pinta solo con trazos descendentes. Puede levantar y sostener objetos grandes y juguetes con piezas grandes.

Los maestros de Emily pasaron tiempo observándola de manera intencional mientras participaba durante el día. Prestaron especial atención a situaciones en las que necesitaba apoyo para acceder a experiencias de aprendizaje y rutinas diarias y participar en ellas. Consideraron los objetivos para las experiencias de aprendizaje, sus necesidades individuales y cómo estas impactaron en su capacidad para acceder a la experiencia de aprendizaje y participar en ella. Como resultado, pudieron tomar algunas decisiones sobre adaptaciones que dan apoyo a sus necesidades. Debido a la necesidad de Emily de apoyo en las áreas de comunicación y desarrollo de la motricidad fina y gruesa, trabajaron en estrecha colaboración con los maestros y terapeutas del distrito escolar a fin de determinar los ajustes apropiados para el aula. También aprendieron más sobre el uso de equipos diseñados para permitirle acceder a las experiencias de aprendizaje y participar en ellas plenamente.

El juego es libre en el aula de Emily. Ella y su compañera de clase, Chloe, están jugando un juego que tiene engranajes interconectados. Este juego fue planificado de manera intencional para apoyar a Emily en las mismas etapas de evolución del aprendizaje en las que otros niños están trabajando durante el momento de juego libre, lo que incluye causa y efecto, elección y planificación, juego/amistad y lenguaje para la interacción. Además, sus necesidades individuales se cubren también tratando de manera intencional sus objetivos individuales en cuanto a las habilidades de motricidad fina.

Esta experiencia de aprendizaje le permite turnarse, comunicar lo que quiere que haga Chloe, controlar partes del juego y divertirse. El juego se ha conectado a un interruptor de botón grande para que Emily pueda detener y poner en marcha los engranajes. También usa un bipedestador para poder ver a Chloe y presionar el interruptor. A todos los niños en el aula se les han enseñado algunas señas simples que representan palabras como “más”, “detenerse” y “jugar”. Este juego les permite a ambas niñas practicar las señas. Chloe coloca las piezas del equipo en el tablero de juego y Emily las activa con el interruptor y elige la siguiente pieza.

El cuadro siguiente es un resumen de las estrategias de acceso y participación y las etapas de evolución del aprendizaje de las CT ELDS que se están abordando intencionalmente durante esta experiencia de aprendizaje.

Emily		
Acceso: Proporcionar una amplia gama de actividades y entornos para cada niño eliminando las barreras físicas y ofrecer múltiples formas de promover el aprendizaje y el desarrollo.	**Participación**: Usar una variedad de enfoques educativos para promover la interacción en el juego y en las actividades de aprendizaje, y un sentido de pertenencia de todos los niños.	**Beneficio**: El progreso hacia el logro de resultados de desarrollo y aprendizaje que resultan de poder acceder y participar en experiencias de aprendizaje temprano.
• Bipedestador • Interruptor grande • Caja para elevar el interruptor	• Apoyo de pares • Indicación de respuesta • Estímulo • Comentarios correctivos • Sonrisas, risas de los pares • Sentido de pertenencia	**Dominio**: Desarrollo social y emocional. **Módulo E**: Desarrollar relaciones sociales. **Etapa de evolución del aprendizaje**: Juego/Amistad **Dominio**: Salud y desarrollo físicos. **Módulo B**: Desarrollo de las habilidades de motricidad fina. **Etapa de evolución del aprendizaje**: Coordinación y movimiento de músculos pequeños. **Dominio**: Cognición. **Módulo B**: Usar la lógica y el razonamiento. **Etapa de evolución del aprendizaje**: Causa y efecto. **Dominio**: Cognición. **Módulo C**: Ayudar a los niños a fortalecer la función ejecutiva. **Etapa de evolución del aprendizaje**: Elección y planificación. **Dominio**: Lenguaje y alfabetización. **Módulo C**: Usar el lenguaje en interacciones sociales. **Etapa de evolución del aprendizaje**: Lenguaje para la interacción.

Apoyo a Alejandro

Alejandro tiene 10 meses. Vive en casa con su madre, su padre y tres hermanas. Es el más pequeño de la familia. Recibe servicios a través de uno de los programas de intervención temprana de la Parte C de Connecticut. Los intervencionistas trabajaron con la familia de Alejandro para desarrollar un Individual Family Service Plan basado en sus preocupaciones y prioridades. La música es una parte importante en la vida de la familia y una de sus preocupaciones era asegurarse de que él pudiera participar en sus actividades musicales habituales. Los padres de Alejandro son empleados de la sinfónica de la ciudad y todas sus hermanas comenzaron a tomar clases de música a una edad temprana. A lo largo del día, la familia incorpora la música a lo que hace. El tiempo de juego se ocupa con juguetes o actividades musicales, como golpear ollas y sartenes. La familia toca música junta con frecuencia como actividad social. Cuando las hermanas de Alejandro tenían su edad, les daban instrumentos básicos, como maracas, tambores o panderetas, para que acompañaran. La familia también va a conciertos en la comunidad y socializa con amigos que comparten un interés por la música. La capacidad de Alejandro para acceder a estas rutinas y actividades y participar en ellas es muy importante para su familia. Sus retrasos del desarrollo en las áreas de motricidad fina y gruesa le dificultan moverse con la música y tocar instrumentos y juguetes musicales. También tiene dificultad para relacionarse con las personas y los objetos de su entorno, ya que no muestra curiosidad ni iniciativa cuando lo explora, ni siquiera por los instrumentos musicales que la familia valora. Alejandro ha demostrado interés por los autos y las pelotas durante el momento de juego. También disfruta de las rutinas de la hora de comer y del baño.

Los intervencionistas trabajaron con los padres de Alejandro para establecer objetivos y resultados en relación con sus preocupaciones y prioridades. Utilizaron información de las evaluaciones y comentaron que respaldar su progreso a lo largo de ciertas etapas de evolución del aprendizaje en las CT ELDS mejoraría su capacidad para participar en las actividades musicales de la familia.

La información de las CT ELDS brindó la oportunidad de conversar con la familia sobre las numerosas áreas de desarrollo incluidas en sus actividades musicales familiares. Los profesionales y los padres de Alejandro desarrollaron estrategias que le permitirían acceder a actividades musicales y participar en ellas. A su vez, pudieron considerar cómo estas actividades posibilitarían trabajar en objetivos específicos que la familia tenía para Alejandro. El cuadro de la página siguiente es un resumen de las estrategias de acceso y participación y las etapas de evolución del aprendizaje de las CT ELDS que identificó la familia de Alejandro.

Alejandro		
Acceso: Proporcionar una amplia gama de actividades y entornos para cada niño eliminando las barreras físicas y ofrecer múltiples formas de promover el aprendizaje y el desarrollo.	**Participación**: Usar una variedad de enfoques educativos para promover la interacción en el juego y en las actividades de aprendizaje, y un sentido de pertenencia de todos los niños.	**Beneficio**: El progreso hacia el logro de resultados de desarrollo y aprendizaje que resultan de poder acceder y participar en experiencias de aprendizaje temprano.
• Proporcionar instrumentos musicales con mangos de diversos tamaños • Cantar • Tocar música a lo largo del día • Sostener a Alejandro y cantarle mientras lo mecen • Poner instrumentos y juguetes musicales a su alcance • Darle a Alejandro una variedad de instrumentos y juguetes • Proporcionar una variedad de apoyos para sentarse • Colocar los juguetes e instrumentos por los que Alejandro demuestra interés apenas fuera de su alcance	• Responder a los diversos comportamientos de Alejandro de diferentes maneras • Interpretar el comportamiento de Alejandro como comunicación • Usar las actividades cotidianas como ocasión para enseñar el comportamiento • Proporcionar refuerzos: continuar la parte agradable de la rutina, responder verbalmente y con sonrisas • Usar señales verbales para contarle a Alejandro sobre la actividad • Adaptar instrumentos y juguetes • Presentar a Alejandro instrumentos o herramientas que pueda usar para hacer música durante la hora del baño • Proporcionar a Alejandro juguetes que combinen su interés por los autos, las pelotas y la música	**Dominio**: Artes creativas. **Módulo A**: Participar en las artes y disfrutar de ellas. **Etapa de evolución del aprendizaje**: Música. **Dominio**: Cognición. **Módulo A**: Enfoques eficaces para el aprendizaje. **Etapa de evolución del aprendizaje**: Interacción con el entorno, las personas y los objetos.

Apoyo a Mariah

Mariah va a una guardería familiar que recibe a todos los niños y familias, y trabaja para cubrir sus diversas necesidades. Georgia, la cuidadora de la guardería, dedica tiempo a hablar con las familias sobre las necesidades individuales de sus hijos y a planificar sobre esa base. Trabaja con todas las familias para asegurarse de que cada niño pueda participar plenamente y se beneficie de las experiencias de aprendizaje que ella brinda.

Mariah tiene tres años y medio. Ha estado en este programa de cuidado infantil familiar con Georgia durante aproximadamente tres meses. Antes de ir a la guardería de Georgia, Mariah fue a otros dos programas de cuidado de niños familiar que tuvo que dejar porque los cuidadores no creían que pudieran satisfacer sus necesidades. Ambos indicaron que su comportamiento era un problema de seguridad tanto para ella como para los otros niños, pero ninguno de ellos participó en un proceso de resolución de problemas con la familia de la niña. Debido a estos eventos, Georgia ha centrado sus interacciones con Mariah y sus padres en forjar relaciones de confianza. Comprende que, como tuvieron que abandonar dos programas, Mariah y sus padres son menos propensos a confiar en ella para cubrir las necesidades de la familia y a verla como una fuente de apoyo. Sabe que tener una relación sólida con Mariah aumentará las posibilidades de que la niña responda al uso de estrategias y de que sus padres estén más abiertos a analizar los desafíos y las sugerencias de cambio que puedan surgir del proceso de resolución de problemas. Debido a que Mariah tuvo dificultades durante el momento de juego con sus pares, no pudo trabajar en las habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas que los niños usan cuando juegan con sus pares y forjan amistades. A causa de sus comportamientos desafiantes, su capacidad para beneficiarse de la experiencia de aprendizaje de jugar e interactuar con sus pares disminuyó. El proceso de Georgia de trabajar con su familia y considerar las necesidades individuales de Mariah le permitirá participar en las experiencias del aprendizaje a partir del juego con sus compañeros.

Georgia notó que Mariah tiene especial dificultad para compartir y turnarse. Además, le resulta difícil jugar durante períodos extensos, incluso si está sola y no tiene que compartir ni turnarse. Georgia recurrió a las CT ELDS y pensó en las etapas de evolución del aprendizaje relacionadas con las relaciones sociales y la regulación de la atención y los impulsos. Piensa en cómo puede mejorar el acceso y la participación de Mariah en el momento de juego con sus pares. Consulta las CT ELDS porque considera el desarrollo infantil en estas áreas y utiliza la información para orientar sus decisiones sobre el horario, los materiales y las experiencias de aprendizaje que crea. Se asegura de estructurar el horario para participar activamente como un adulto de apoyo durante las experiencias que implican interacciones sociales, de modo que pueda demostrar comportamientos y apoyar a Mariah. Georgia ajusta su rutina de manera tal que se encarga de cosas, como preparar el almuerzo, mientras los niños participan en actividades individuales.

Mejorar la capacidad de Mariah para acceder y participar en experiencias de aprendizaje que requieren habilidades sociales le permite aprender todas las demás cosas que los niños aprenden cuando interactúan con sus compañeros y juegan durante períodos prolongados. El cuadro siguiente es un resumen de las estrategias de acceso y participación, y la relación con las CT ELDS.

Mariah		
Acceso: Proporcionar una amplia gama de actividades y entornos para cada niño eliminando las barreras físicas y ofrecer múltiples formas de promover el aprendizaje y el desarrollo.	**Participación**: Usar una variedad de enfoques educativos para promover la interacción en el juego y en las actividades de aprendizaje, y un sentido de pertenencia de todos los niños.	**Beneficio**: El progreso hacia el logro de resultados de desarrollo y aprendizaje que resultan de poder acceder y participar en experiencias de aprendizaje temprano.
• Dar indicaciones con imágenes que incluyan los pasos para compartir y turnarse • Jugar cerca de Mariah y recordarle que puede compartir y turnarse • Leer cuentos sobre compartir y turnarse • Pasar mucho tiempo en actividades que incluyan interacción con los pares • Darle a Mariah la oportunidad de participar en actividades que cuenten con el apoyo de los adultos y que naturalmente impliquen tomar turnos o compartir, como cocinar o jugar a pato, pato, ganso	• Jugar un juego de roles que consista en compartir y turnarse con un amigo que a Mariah le agrade y con el que quiera jugar • Prestarle mucha atención positiva cuando pueda compartir o turnarse • Enseñarle a pedir ayuda cuando se sienta frustrada • Jugar cerca de Mariah, demostrar cómo compartir y turnarse, llamar su atención a lo que estés haciendo mientras lo haces • Ejemplificar cómo jugar con juguetes que a otros niños les guste usar • Ayudar a Mariah a jugar cerca de los niños con habilidades de juego más avanzadas	**Dominio**: Desarrollo social y emocional. **Módulo E**: Desarrollar relaciones sociales. **Etapa de evolución del aprendizaje**: Juego/Amistad **Dominio**: Desarrollo social y emocional. **Módulo A**: Desarrollar relaciones y vínculos de apego saludables basados en la confianza con los cuidadores primarios. **Etapa de evolución del aprendizaje**: Relaciones basadas en la confianza. **Dominio**: Cognición. **Módulo C**: Ayudar a los niños a fortalecer la función ejecutiva. **Etapa de evolución del aprendizaje**: Regulación de la atención y los impulsos.

Servicios de intervención temprana y educación especial

Los profesionales de cuidado y educación para la primera infancia pueden trabajar con niños que, en su opinión, podrían beneficiarse de los servicios de intervención temprana o educación especial. También pueden tener niños que ya reciben estos servicios. La siguiente sección brinda información valiosa para los profesionales de cuidado y educación para la primera infancia que sospechen que un niño tiene una discapacidad o que estén colaborando con quienes brindan servicios de intervención temprana o educación especial. Primero, se describe cada uno de estos tipos de servicios. A continuación, verás detalles sobre el proceso de derivación. En el anexo A, se incluye una breve reseña de la Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, Ley para la Educación de Personas con Discapacidades).

Intervención temprana (Parte C)

La intervención temprana (Parte C) fue creada por la ley federal Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). La Parte C de la IDEA es el programa para bebés y niños pequeños con discapacidades. Este es un programa federal que ayuda a los estados a operar un programa estatal integral de servicios de intervención temprana para bebés y niños pequeños con discapacidades, desde el nacimiento hasta los tres años, y sus familias. Este servicio se conoce en Connecticut como el sistema Birth to Three.

La misión del sistema Birth to Three de Connecticut es fortalecer la capacidad de las familias del estado para cubrir las necesidades relacionadas con el desarrollo y la salud de los bebés y niños pequeños que tienen retrasos o discapacidades.

Según lo determinado por un grupo de trabajo nacional, la misión de la Parte C es ayudar a las familias y los cuidadores a mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los niños mediante oportunidades de aprendizaje todos los días. Los principios clave para brindar servicios de intervención temprana amplían la misión e incluyen las mejores prácticas para apoyar a las familias.

Educación especial (Parte B)

Los servicios para estudiantes de 3 a 21 años se prestan gratis mediante los sistemas de escuelas públicas. También están disponibles según la IDEA a través de la Parte B.

Según la IDEA, los niños más pequeños (de 3 a 5 años) pueden ser elegibles para educación especial y servicios relacionados de acuerdo con una categoría de discapacidad más amplia llamada “retraso en el desarrollo”. Es para niños de 3 a 5 años que tienen retrasos generales en su desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, social, emocional o adaptativo, y quienes, debido a estos retrasos, necesitan educación especial y servicios relacionados.

Categorías de discapacidad

Hay 13 categorías de discapacidad identificadas en la IDEA. Sin embargo, los estados pueden elegir cómo quieren asignar las categorías de discapacidad, siempre que cubran todos los términos y las definiciones federales de discapacidad. Estas categorías de discapacidad son de naturaleza más general que un diagnóstico específico. Solo se mencionan unos pocos diagnósticos específicos en las definiciones federales.

Connecticut utiliza las siguientes categorías de discapacidad para determinar si un estudiante de 3 a 21 años es elegible para educación especial y servicios relacionados:

- Trastorno del espectro autista
- Sordera, ceguera
- Retraso del desarrollo
- Trastorno emocional
- Discapacidad auditiva
- Discapacidad intelectual
- Discapacidades múltiples
- Discapacidad ortopédica
- Discapacidades específicas del aprendizaje
- Discapacidad del habla o del lenguaje
- Lesión cerebral traumática
- Discapacidad visual
- Otros problemas de salud

Por ejemplo:

Un niño con un diagnóstico médico de apraxia puede calificar para educación especial en virtud de una “discapacidad del habla”.

Un niño con parálisis cerebral califica para educación especial y servicios relacionados en virtud de una “discapacidad ortopédica”. La parálisis cerebral es el diagnóstico médico.

El PPT (Planning and Placement Team, Equipo de Planificación y Ubicación) decide si un niño es elegible para educación especial y servicios relacionados, y determina su categoría de discapacidad. Esta decisión se toma solo después de evaluar al niño de acuerdo con las pautas estatales y federales.

Las escuelas están obligadas por ley a proporcionar una evaluación completa e individual de un niño derivado a educación especial sin costo para la familia del niño. No se puede identificar a un niño como "niño con discapacidad" por su dominio limitado del inglés o por ser un estudiante de dos idiomas.

El diagnóstico médico no garantiza que el niño califique para el servicio de educación especial.

Cómo hacer una derivación

¿Tienes preguntas o inquietudes sobre la salud, el desarrollo o el comportamiento de un niño?

Programa	Edad	Contacto
Child Development Infoline (Línea de información para el desarrollo infantil)	Entre 0 y 5 años	1-800-505-7000 http://cdi.211ct.org/
Birth to Three (Programa para el desarrollo de niños desde el nacimiento hasta los tres años)	Entre 0 y 3 años	1-800-505-7000 Formulario de derivación en línea: http://www.birth23.org/referral-form/
Early Childhood Special Education (Educación Especial para la Primera Infancia)	Entre 3 y 5 años	Consulta los servicios de educación especial preescolar de tu distrito escolar local o regional. Si desconoces el distrito, llama a la Child Development Infoline al 1-800-505-7000 o visita http://cdi.211ct.org/. Ingresa en http://www.birth23.org/towns/ y haz clic en tu ciudad.
Help Me Grow (Ayúdame a crecer) Ages and Stages Questionnaires (Cuestionarios de Edades y Etapas)	Entre 0 y 5 años	1-800-505-7000 http://cdi.211ct.org/program/help-me-grow/

Descripción del proceso de derivación

Los niños con discapacidades son, ante todo, niños. Luego, son niños que pueden necesitar apoyo o adaptaciones para aprender. En 1990, mediante la American with Disabilities Act (ADA, Ley de Estadounidenses con Discapacidades), se establecieron los mismos derechos para las personas con discapacidades en el empleo, los servicios públicos estatales y locales, y las instalaciones públicas, incluidos las escuelas preescolares, los centros de cuidado de niños y los hogares familiares de cuidado infantil.

El proceso de derivación para la educación especial

Se solicita por escrito una evaluación de un estudiante que se sospecha que tiene una discapacidad y que puede requerir educación especial o servicios relacionados.

- La derivación pueden solicitarla los padres o el tutor, el personal de la escuela, los profesionales o el personal de la agencia con el permiso de los padres.
- El distrito escolar (Equipo de Primera Infancia) convocará a un PPT.
- El objetivo del PPT es revisar la derivación a la educación especial, las evaluaciones y la información actual, y decidir si se necesita más información para determinar la elegibilidad.
- Los padres deben recibir una notificación por escrito de la reunión del PPT cinco días antes y
- esta debe programarse en un lugar y un horario acordados mutuamente.

- Si la reunión está programada para un horario que no es conveniente, los padres pueden solicitarle al distrito que la reprograme o pueden participar a través de un método alternativo, como una conferencia telefónica.
- Los padres pueden llevar a cualquier persona que deseen a la reunión.

Consentimiento escrito:

- Se obtiene antes de evaluar al niño por primera vez para determinar la elegibilidad para la educación especial.
- La evaluación debe completarse y, en el caso de los niños que se determina que son elegibles para educación especial, se debe desarrollar un IEP en un plazo de 45 días escolares a partir de la fecha de la derivación por escrito (sin incluir el tiempo necesario para obtener el consentimiento para la evaluación).

Resultados de la evaluación:

- Se programará una segunda reunión del PPT para revisar los resultados de la evaluación.
- Los padres recibirán una copia escrita de los resultados de la evaluación y podrán solicitar copias de las evaluaciones antes de la reunión.
- La información se revisará para determinar lo siguiente:
  - ¿El niño tiene una discapacidad?
  - ¿Tiene la discapacidad un efecto adverso en la educación del niño?
  - ¿Requiere el niño instrucción especializada (educación especial) y servicios relacionados?

Individualized Education Program

- El IEP es un plan escrito que describe en detalle la educación especial y los servicios relacionados que el distrito prestará para cubrir las necesidades individualizadas del estudiante.
- El IEP es un documento jurídico.
- El IEP es desarrollado por los miembros del equipo, los maestros y los padres.
- El IEP se revisa anualmente; sin embargo, si los padres lo solicitan, se puede revisar cuando sea necesario.
- Los padres tienen derecho a recibir una copia del IEP en el plazo de los cinco días escolares posteriores a la realización de la reunión del PPT.

Planes educativos 504

- Los planes 504 son para estudiantes con discapacidades de escuelas públicas del pre jardín de infantes al grado 12. El artículo 504 define “discapacidad” en términos muy amplios. Es por eso que los niños que no son elegibles para un IEP pueden calificar para un plan 504. En el artículo 504, se define a una persona con discapacidad como una que:
  - Tiene un impedimento físico o mental que limita “de manera sustancial” una o más actividades importantes de la vida (como leer, concentrarse o caminar).
  - Tiene un registro de la discapacidad.
  - Se considera que tiene una discapacidad o una dificultad significativa que no es temporal. (Por ejemplo, una pierna fracturada no es una discapacidad, pero podría serlo una afección crónica, como una alergia a los alimentos).

Trabajo en equipo

- Cada miembro del equipo aporta información importante al proceso de toma de decisiones. Cuando se desarrolla un IFSP, un IEP o un plan 504, los miembros comparten información y trabajan juntos para desarrollar el plan y determinar metas y objetivos. La información de cada persona contribuye a que el equipo comprenda al niño y qué servicios necesita.

Los familiares y cuidadores son miembros clave del equipo del IFSP y del IEP. Ellos conocen mejor a su hijo y pueden hablar sobre sus fortalezas y necesidades, y aportar sus ideas para mejorar el aprendizaje del niño. Pueden ofrecer información sobre cómo aprende mejor el niño, cuáles son sus intereses y otros aspectos que solo las familias y los cuidadores pueden conocer. Pueden escuchar lo que los otros miembros del equipo piensan que su hijo necesita trabajar en casa y en la escuela, y compartir sus sugerencias. También pueden informar sobre si las habilidades que el niño está aprendiendo en la escuela se están utilizando en casa y cómo se relacionan con sus metas.

A medida que vayas conociendo al niño y la familia, también es importante aprender y participar en el desarrollo del IFSP o en el IEP. Los padres pueden llevar a las personas que consideren necesarias a la reunión del PPT donde se desarrolla el IFSP o el IEP.

Ulrich y Bauer (Ulrich, Bauer, 2003) proponen que la experiencia de adaptación se produce en cuatro niveles a medida que los padres se dan cuenta gradualmente del impacto de la discapacidad de su hijo. Estos niveles incluyen los siguientes:

1. La fase del avestruz. Los padres no niegan una discapacidad, pero no se dan cuenta plenamente de su impacto. Por ejemplo, pueden decir: “Es un niño. Simplemente no le gusta sentarse quieto y leer un libro”.
2. Designación especial. Los padres comienzan a darse cuenta de que su hijo tiene una necesidad especial y buscan ayuda o piden servicios especiales.
3. Normalización. Los padres tratan de hacer que las diferencias entre su hijo y los niños sin discapacidades sean menos evidentes y, de hecho, pueden solicitar una disminución en los servicios y más tiempo en clases regulares.
4. Autorrealización. Los padres no ven el hecho de ser diferente como algo mejor o peor, sino solo como algo diferente. Apoyan a su hijo para que aprenda sobre su discapacidad, incluso sobre cómo defenderse.

Los maestros de la primera infancia (School Readiness [Programa para Preparación para la Escuela], Head Start y centros de aprendizaje temprano, centros de cuidado infantil o programas de cuidado infantil) tienen roles vitales en el desarrollo del plan de un niño y son miembros esenciales del equipo.

Algunos maestros de la primera infancia pueden sentirse abrumados y no preparados para tener un niño con necesidades especiales bajo su cuidado. Sin embargo, es imperativo que aprendan sobre el proceso de educación especial para que puedan apoyar a las familias en las decisiones que enfrentarán sobre la educación de sus hijos.

Diferencias clave del IFSP y del IEP

IFSP: desde el nacimiento hasta los 2 años	IEP: entre 3 y 21 años
Se centra en el rol de la familia y los padres en el apoyo para el aprendizaje y desarrollo del niño.	Se centra en el niño.
Los resultados se centran no solo en el niño, sino también en la familia.	Los resultados se centran en el niño.
Incluye el concepto de entornos naturales como lugares donde se produce el aprendizaje, por ejemplo, la casa, la guardería, los parques al aire libre, etc. (los servicios se pueden prestar en la casa).	Se centra en los entornos de la escuela y el aula con servicios que se prestan en el entorno escolar.
Involucra a muchas agencias en la prestación de servicios debido a la edad del niño e integra los servicios.	Asigna el distrito escolar local que administra los servicios del niño.
Nombra un coordinador de servicios que ayuda a la familia a llevar a cabo el plan.	Autoriza al distrito escolar local para que coordine el programa.
Implica una reunión inicial con la familia para ofrecer información y recursos, y definir el rol y la responsabilidad financiera de las distintas agencias.	Implica una reunión con la familia para desarrollar metas a largo y corto plazo para el niño y definir acomodaciones y modificaciones, servicios y ubicación.
Por lo general, incluye una reunión con la familia cada seis meses.	Incluye una reunión, al menos, una vez al año.

(Bruder, 2000)

Referencias

Bruder, M. B. (2000). *The individual family service plan (IFSP).* Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Buysse, V., Wesley, P. W., Bryant, D. M., & Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and non-inclusive settings. *Exceptional Children*, 65, 301-314.

Connecticut State Department of Education. (2011). *Early childhood SRBI embedded strategies manual.* Hartford, CT: Author. Consultado en http://www.ct.gov/oec/lib/oec/earlycare/curriculum/earlychildhood_srbi_manual.pdf

DEC/NAEYC. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education.* Los Angeles, CA. Consultado en http://dec.membershipsoftware.org/files/Recommended%20Practices/DEC%202014%20Recommended%20Practices.pdf

Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Consultado en http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf

Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 131–142.

Kasari, C., Freeman, S. F. N., Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 297–305.

Michigan Department of Education. (2015). *Collaborating for success: Parent engagement toolkit.* Lansing, M. I. Consultado en http://www.michigan.gov/mde/0,4615,7-140-6530_30334_51051-262889--,00.html

Muscott, H. S. (2002). Exceptional partnerships: Listening to the voices of families. *Preventing School Failure, 46(2)*, 66–69.

National Association for the Education of Young Children. (s. f.) Principles of effective practice. Washington, DC: Author. Consultado en https://www.naeyc.org/familyengagement/principles

National Association for the Education of Young Children y National Association of Early Childhood Specialists en State Departments of Education. (2009). Position statement: Early childhood curriculum, assessment and program evaluation. Washington, DC: NAEYC. Consultado en https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/StandCurrAss.pdf

Odom, S. L., Buysee, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.

Odom, S. L. et al. (2001). The costs of preschool inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 46-55.

Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27, 173–192.

Ray, J. A., Pewitt-Kinder, J., & George, S. (2009). *Partnering with families of children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. Consultado en https://www.naeyc.org/files/yc/file/200909/FamiliesOfChildrenWithSpecialNeeds0909.pdf

Ulrich, M.E., & Bauer, A.M. (2003). Levels of awareness: A closer look at communication between parents and professionals. *Teaching Exceptional Children, 35(6)*, 20–24.

U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start, National Center on Parent, Family and Community Engagement. (2011). *Ongoing child assessment and family engagement: New opportunities to engage families in children's learning and development.* Washington, DC. Tomado del archivo: ///C:/Users/LOCKMANDOUGHERTY/Downloads/NCPFCE-OngoingChild%20Assessment-2011.pdf

U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start, Early Childhood Learning and Knowledge Center. (2003). *Adaptations for children with disabilities.* Washington, DC. Consultado en http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/Disabilities/Program%20Planning/Accessibility/disabl_art_00001_060205.html

Zero to Three, National Infant and Toddler Child Care Initiative. (2010). *Relationships: The heart of development and learning.* Washington, DC. Consultado en https://childcareta.acf.hhs.gov/sites/default/files/public/relationships_-_the_heart_of_development_and_learning.pdf

Esta serie incluye los siguientes documentos:

Apoyo a todos los niños mediante el uso de las Connecticut Early Learning and Development Standards

- *Guía sobre dominios y módulos*
- *Creación de un plan de estudios significativo*
- *Cómo satisfacer las necesidades de estudiantes diversos*
- *Niños estudiantes de dos idiomas*
- *Guía para las familias*

Abril de 2016

Esta serie de documentos fue creada por la Oficina de la Primera Infancia de Connecticut, en conjunto con socios de The University of Connecticut A.J. Pappanikou Center for Excellence in Developmental Disabilities Education, Research and Service e EASTCONN.

UCONN
UNIVERSITY CENTER FOR EXCELLENCE IN DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Connecticut Office of Early Childhood

EASTCONN
Where Learning Comes to Life