

¡La inclusión funciona!

Cómo crear programas de cuidado infantil que
fomenten la sensación de pertenencia de los
niños con discapacidades

SEGUNDA EDICIÓN

Departamento de Educación de California
Sacramento, 2021



¡La inclusión funciona!

Crear programas de cuidado
infantil que promueven la
pertenencia de los niños
con discapacidades

SEGUNDA EDICIÓN



Información editorial

¡La inclusión funciona! Crear programas de cuidado infantil que promueven la pertenencia de los niños con discapacidades, fue creada por la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil del Departamento de Educación de California. Esta obra fue editada por Alex Calinsky, en colaboración con Laura Bridges-Newhouse, Asesora de Desarrollo Infantil. La portada y el diseño gráfico interior fueron preparados por Aristotle Ramirez. La traducción al español fue efectuada por David Sweet-Cordero. La obra es una publicación del Departamento de Educación de California, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814 y fue distribuida conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución Bibliotecaria (*Library Distribution Act*) y el Código Gubernamental (*Government Code*), Artículo 11096.

© 2021 Departamento de Educación de California
Todos los derechos reservados.

ISBN 978-0-8011-1811-1

Aviso

Las pautas de *¡La inclusión funciona! Crear programas de cuidado infantil que promueven la pertenencia de los niños con discapacidades*, Segunda edición, no son obligatorias para las agencias educativas de su localidad ni otras entidades. Salvo lo que marquen las leyes, los reglamentos y cualquier fallo judicial al que se haga referencia en el presente documento, este sirve de ejemplo y no es obligatorio cumplir con el mismo. (Vea: *Código Educativo [Education Code]*, Artículo 33308.5.)

Contenido

	Un mensaje del superintendente de instrucción pública del Estado v
	Reconocimientos vii
1	Para entender la inclusión 1
	Definiciones de términos utilizados en este libro 6
2	La inclusión de los niños con discapacidades o retrasos: fundamentos razonados 9
	La identificación de niños con discapacidades o retrasos 12
	El aprendizaje sobre niños individuales 14
3	La comparación entre los ambientes de aprendizaje y cuidado temprano inclusivos y los ambientes de cuidado infantil de buena calidad 17
	Cómo fomentar las prácticas inclusivas 20
4	La creación de ambientes de cuidado infantil inclusivos 23
	Los factores del éxito 24
	El diseño universal como punto de partida 26
	El éxito cotidiano 28
	Modificaciones, adaptaciones, acomodos y apoyo comunes 30
5	Cómo identificar inquietudes y encontrar ayuda 35
	Para remitir a un especialista 36
	Las conversaciones con los padres 37
	La documentación de inquietudes 37
	Cómo dar apoyo a la familia que quiere acceso a los servicios 38
	Cómo apoyar a la familia que elige no recurrir a los servicios 41
	Cómo localizar recursos para las familias 41
	La comunicación con los padres de otros niños 44
	Cómo hablar con los niños acerca de las diferencias 46



6

La colaboración para la inclusión 49

Cómo contribuir a la colaboración 51

La colaboración con especialistas 53

7

Cómo aprender de los ejemplos de estrategias inclusivas 57

Estrategia 1: Ambientes solidarios 58

Estrategia 2: Adaptación de los materiales 62

Estrategia 3: Simplificación de las actividades 65

Estrategia 4: Preferencias del niño 68

Estrategia 5: Equipo especial 70

Estrategia 6a: Apoyo de los adultos 73

Estrategia 6b: Apoyo de los adultos 76

Estrategia 7: Apoyo de los compañeros 79

Estrategia 8: Apoyo invisible 81

Apéndices

Apéndice A: Las leyes pertinentes 87

Apéndice B: Glosario 93

Apéndice C: Ejemplos de formularios 98

Apéndice D: Los niños de California inscritos en
educación especial 100

Citas y referencias bibliográficas 101

Un mensaje del superintendente de instrucción pública del Estado

En el 2009, el Departamento de Educación de California publicó la obra titulada *¡La inclusión funciona! Crear programas de cuidado infantil que promueven la pertenencia de los niños con discapacidades*, la cual fue diseñada como recurso para proveedores empeñados en proporcionar un cuidado y una educación de buena calidad a todos los niños de California, incluyendo aquellos con discapacidades. Esta segunda edición de *¡La inclusión funciona!* incluye información actualizada acerca de normas recientes y documentos relacionados con los programas inclusivos, así como recursos adicionales y referencias actualizadas. Se puede consultar una serie de videos que acompañan a esta obra en: www.cdevideos.org.

Muchas familias dependen del cuidado infantil, desde el momento en que sus hijos son bebés hasta los años escolares. Los estudios de investigación han demostrado que todos los niños y sus familias se pueden beneficiar de programas de aprendizaje y cuidado temprano de buena calidad que colaboren estrechamente con los miembros de la familia y proporcionen a los niños ambientes, materiales y relaciones que enriquezcan su aprendizaje su desarrollo. Los ambientes de aprendizaje y cuidado temprano que sean inclusivos permiten a todos los niños aprender a partir de sus interacciones con sus maestros, cuidadores, compañeros y entornos. Los ambientes inclusivos también permiten a las familias de los niños con necesidades especiales sentir que son bienvenidos en una comunidad solidaria, donde ellos y sus niños pertenecen.

Esta obra se diseñó para proporcionar un razonamiento para las estrategias inclusivas y las pautas basadas en las investigaciones que fomentan la pertenencia y la aceptación de todos los niños. La obra es particularmente oportuna, dadas las recientes declaraciones normativas relacionadas con los programas inclusivos. Por ejemplo, en el 2015, el Departamento de Servicios de Salud y Humanos de los Estados Unidos y el Departamento de Educación de los Estados Unidos publicaron conjuntamente la *Declaración de normas para la inclusión de los niños con discapacidades en programas de infancia temprana*, la cual describe una visión para la inclusión y hace recomendaciones a los estados, agencias educativas locales (LEA, por sus siglas en inglés), escuelas y programas de la infancia temprana públicos y privados, para aumentar la inclusión de los bebés, los niños pequeños y los niños en edad preescolar con discapacidades en programas de infancia temprana de buena calidad.

Aunque esta declaración normativa se enfoca en la inclusión de los niños pequeños con discapacidades en programas de infancia temprana, la misma afirma: “... *es nuestra visión compartida que todas las personas sean incluidas de manera significativa en todos los aspectos de la sociedad a lo largo de sus vidas. Esto comienza con los programas de la infancia temprana y continúa en las escuelas, los lugares de empleo y la comunidad de general*”. Esta declaración normativa es un llamado a que todas las personas en el campo de la infancia temprana fortalezcan una cultura de inclusión que sienta las bases para proporcionar el acceso a las oportunidades de aprendizaje inclusivas y de buena calidad para todos los niños.

Una de las maneras en que California está respondiendo a este llamado es con la publicación de la segunda edición de *¡La inclusión funciona!* Esta segunda edición es especialmente pertinente porque llega en un momento en que California está dedicando recursos y fondos nuevos a los programas y sistemas estatales de aprendizaje y cuidado temprano de buena calidad. La obra proporciona a los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano los fundamentos razonados para la inclusión y ofrece estrategias basadas en las evidencias por medio de estudios de casos de niños de la vida real que han sido incluidos con éxito. Esta obra proporciona herramientas y recursos prácticos que se pueden utilizar al implementar enfoques inclusivos de buena calidad que contribuyan a una cultura de pertenencia.

Este manual es una referencia práctica y una herramienta indispensable para el desarrollo profesional y los programas de estudios de enseñanza superior. Confío en que esta obra contribuirá a los esfuerzos de California de fortalecer los ambientes de aprendizaje y cuidado de la infancia temprana donde cada niño prospere y sienta que pertenece.



TONY THURMOND

Superintendente de Educación
Pública del Estado de California

Reconocimientos

La creación de esta segunda edición de *¡La inclusión funciona!* implicó a individuos de WestEd y personal del Departamento de Educación de California, quienes contribuyeron con sus conocimientos y su tiempo a esta obra.

Deseamos expresar nuestra gratitud a los siguientes miembros del personal de WestEd:

Linda Brault, autora principal, Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd

Peter Mangione, Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd

Melinda Brookshire, Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd

Megan Wilson, Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd

Holly Lewis, Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd

Departamento de Educación de California

Damos las gracias a los siguientes miembros del personal del Departamento de Educación de California: **Lupita Cortez Alcalá**, Delegada en Jefe del Superintendente de Instrucción Pública; **Sarah Neville-Morgan**, Superintendente Delegada de Instrucción Pública, sección *Opportunities for All*; **Stephen Prophet**, Director de División, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil; **Cecelia Fisher-Sahms**, Administradora Secretarial, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil; **Crystal Devlin**, Administradora Secretarial; **Laura Bridges-Newhouse**, Asesoras de Desarrollo Infantil, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil; **Heather McClellan-Brandusa**, Asesora de Desarrollo Infantil, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil; **Sheila Self**, Administradora Secretarial, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil.

Fotografías

Muchos fotógrafos contribuyeron a la biblioteca de fotografías recolectado por WestEd. Agradecemos especialmente a WestEd y a los fotógrafos. Reconocemos con nuestra gratitud a los siguientes programas de cuidado infantil por permitir que se tomaran fotografías del personal, los niños y las familias:

- Catholic Charities, Treasure Island Child Dev. Center (IT, Tod., & Preschool), San Francisco, California
- Supporting Future Growth, Site III, Oakland, California
- Chandler Tripp Head Start and Chandler Tripp Preschool for the Visually Impaired, Santa Clara County Office of Education, San Jose, California
- Small Wonders Daycare – Buellton, California
- Asiya Jabbar Family Child Care – Oakland, California
- American River College, Sacramento, California
- Jacobson Family Child Care – Camarillo, California
- Thermalito (Poplar) Preschool, Oroville, California
- SETA Head Start (Hillsdale) Sacramento, California
- Grossmont College Child Development Center, El Cajon, California
- Florence Markofer Elementary School, Elk Grove, California
- Greg Rogers Elementary, Chula Vista, California
- Mother's Club Family Learning Center, Pasadena, California
- Ethel I Baker Elementary, Sacramento, California
- KidShip Preschool, Loma Linda, California
- Covina Development Center, Covina, California
- Alcott Elementary, San Diego, California
- VIP Village, Imperial Beach, California

Para entender la inclusión





El propósito de este libro es ayudar a cualquier persona que proporciona cuidado infantil a niños de cero a 12 años a aprender cómo hacer uso de estrategias exitosas para fomentar la inclusión y la pertenencia de todos los niños. Las personas que no estén acostumbradas a inscribir a los niños con discapacidades o retrasos en sus programas pueden estar tranquilas debido a lo siguiente:

- A los niños con discapacidades o retrasos se les puede inscribir exitosamente e incluir plenamente en los programas de aprendizaje y cuidado temprano a la vez que se fomenta y la pertenencia de todos los niños
- Probablemente no será necesario hacer modificaciones significativas en su programa ni en sus instalaciones para incluir a los niños con discapacidades. Sin embargo, es posible que se requieran materiales adaptativos y una instrucción adaptativa
- Es posible que pueda obtener apoyo y asistencia de la agencia educativa de su localidad para efectuar cambios más significativos al programa o a las instalaciones
- Un programa de aprendizaje y cuidado temprano que sea inclusivo es gratificante para todos los niños, las familias y el personal de los programas de cuidado infantil, así como para ellos mismos

Los programas de aprendizaje y cuidado de la infancia temprana ofrecen ambientes enriquecedores donde los niños aprenden a partir de sus interacciones con otros niños y su entornos, y donde ellos se benefician de relaciones cariñosas con proveedores y personal del programa. A todos los niños se les considera ante todo niños de educación general, en tanto que algunos niños necesitarán servicios y apoyos adicionales para que puedan tener acceso a la instrucción y participar plenamente en el ambiente de aprendizaje y cuidado temprano. Todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades o retrasos, se merecen acceso a los programas de aprendizaje y cuidado temprano de buena calidad.

La información y los recursos que se presentan en las siguientes páginas se diseñaron para apoyar los intentos de hacer accesibles e inclusivos

“Todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades o retrasos, se merecen acceso a los programas de aprendizaje y cuidado temprano de buena calidad”.

los programas de aprendizaje y cuidado temprano. La mayoría de los acomodos que se proponen se pueden efectuar con facilidad, incurriendo poco o ningún gasto. Estos incluyen estrategias comprobadas, anécdotas de niños con necesidades especiales que fueron incluidos con éxito en los programas de cuidado infantil e información acerca de cómo obtener ayuda adicional para hacer posibles los programas inclusivos.

La principal barrera a la inclusión de un niño con una discapacidad o retraso sigue siendo el temor: el temor no a los niños con necesidades especiales, sino el temor por ellos. Los proveedores de cuidado infantil tienen miedo de causar daño accidentalmente a un niño, de no tener los recursos y conocimientos necesarios para responder a sus necesidades percibidas y de la pena de tener que decirle a un padre de familia: “No sé cómo cuidar a su hijo”. Sin embargo, con conocimientos, este temor se desvanece y florece la competencia. Esta obra ofrece las bases para adquirir dichos conocimientos y se diseñó para alentar a todos los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano a que abran sus puertas, así como sus corazones, a los niños con discapacidades o retrasos.

Esta edición actualizada incluye información nueva, como normas y estudios de referencia que siguen sustentando la inclusión de los niños con discapacidades o retrasos en los programas de aprendizaje y cuidado temprano. En el 2009, la División de la Infancia Temprana y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC, por sus siglas en inglés) expidieron una declaración de principios conjunta destacando tres principios clave de la inclusión de la infancia temprana, para su utilización colectiva en la identificación de programas y servicios para la infancia temprana de buena calidad. La declaración incluyó los

La principal barrera a la inclusión de un niño con una discapacidad o retraso sigue siendo el temor: el temor no a los niños con necesidades especiales, sino el temor por ellos.



La declaración incluyó los tres elementos esenciales para garantizar que las necesidades y prioridades de los bebés y los niños pequeños con discapacidades y sus familias se satisfagan mediante oportunidades inclusivas: acceso, participación y apoyos.



tres elementos esenciales para garantizar que las necesidades y prioridades de los bebés y los niños pequeños con discapacidades y sus familias se satisfagan mediante oportunidades inclusivas: acceso, participación y apoyos. Cada elemento se define dentro de la declaración conjunta de principios:¹

El acceso. Proporcionar acceso a una amplia gama de oportunidades, actividades, entornos y ambientes de aprendizaje es una característica determinante de la inclusión de la infancia temprana de buena calidad. En muchos casos, modificaciones sencillas pueden facilitar el acceso a niños individuales. El diseño universal es un concepto que se puede utilizar para fomentar el acceso a ambientes en muchos diferentes tipos de programas, por medio de la eliminación de barreras físicas y estructurales. El Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) refleja las prácticas que proporcionan formatos múltiples y variados para la instrucción y el aprendizaje. Los principios del UDL ayudan a garantizar que cada niño pequeño tenga acceso a los ambientes de aprendizaje, las rutinas y las actividades normales del hogar o la escuela y al currículo educativo general.

La participación. Algunos niños necesitarán acomodos y apoyos individualizados adicionales para poder participar plenamente en las actividades de juego y aprendizaje con sus compañeros y los adultos. Dependiendo de

las necesidades y prioridades de los niños pequeños y sus familias, la implementación de la inclusión implica considerar una gama de enfoques, desde la instrucción en el salón de clases y la enseñanza basada en la rutinas, a intervenciones más explícitas, como proporcionar andamios para el aprendizaje y la participación de todos los niños.

Apoyos. Una infraestructura bien planeada de apoyos a nivel del sistema debe estar en pie para apuntalar los esfuerzos de los individuos y las organizaciones que proporcionan servicios inclusivos a los niños y las familias. Además, los servicios y terapias especializadas deben implementarse de manera coordinada e integrada con los servicios generales de cuidado y educación temprana. En todo el sistema de servicios y apoyo, el objetivo debe ser garantizar el acceso, la participación y la infraestructura de apoyos necesarios para obtener los resultados deseados relacionados con la inclusión.

En el otoño del 2015, el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos y el Departamento de Educación de los Estados Unidos publicaron una *Declaración de principios sobre la inclusión de los niños con discapacidades en programas de infancia temprana*, para lograr lo siguiente: ²

El propósito de esta declaración de principios es formular una visión y proporcionar recomendaciones a los estados, las agencias educativas locales (LEA, por sus siglas en inglés), las escuelas y los programas de la infancia temprana públicos y privados, del Departamento de Educación de los Estados Unidos (ED, por sus siglas en inglés) y el Departamento de Salud y Servicios Humanos (HHS, por sus siglas en inglés) (a saber, los Departamentos), para aumentar la inclusión de los bebés y los niños en edad preescolar con discapacidades en programas de infancia temprana de buena calidad.

Es la postura de los Departamentos que todos los niños pequeños con discapacidades deben tener acceso a programas de infancia temprana de buena calidad en que se les proporcionen apoyos individualizados adecuados para poder alcanzar expectativas elevadas. Esta declaración de principios conjunta del ED y el HHS pretende avanzar esta postura haciendo lo siguiente:

- Fijar expectativas de la inclusión de buena calidad para los programas de la infancia temprana;



Es la postura de los Departamentos que todos los niños pequeños con discapacidades deben tener acceso a programas de infancia temprana de buena calidad en que se les proporcionen apoyos individualizados adecuados para poder alcanzar expectativas elevadas.



A pesar de las evidencias contundentes que sustentan la inclusión, sigue habiendo barreras y desafíos.

- Mejorar la comprensión del público acerca de las bases científicas que sustentan la inclusión significativa de los niños con discapacidades, desde los primeros años, en programas de infancia temprana;
- Destacar los fundamentos legales que sustentan la inclusión en programas de la infancia temprana de buena calidad;
- Proporcionar recomendaciones a los estados, las LEA, las escuelas y los programas de infancia temprana para aumentar las oportunidades de aprendizaje temprano para todos los niños; e
- Identificar los recursos gratuitos para los estados, los programas, el personal de la infancia temprana y las familias para fomentar la programación individualizada de buena calidad y la inclusión de los niños con discapacidades en programas de infancia temprana.

A pesar de las evidencias contundentes que sustentan la inclusión, sigue habiendo barreras y desafíos. En California, por ejemplo, menos de una tercera parte de los niños en edad preescolar con Programas Educativos Individualizados (IEP, por sus siglas en inglés) estaban recibiendo sus servicios educativos en programas de infancia temprana.³

Definiciones de términos utilizados en este libro

Los términos y las frases que aparecen abajo se utilizan de manera diferente por personas diferentes. Lo que sigue son las definiciones que se utilizan en esta obra (se puede consultar un glosario más completo en el [Apéndice B](#)):

Niños con discapacidades o retrasos. Incluye a los niños con un diagnóstico específico, así como niños que no tienen un diagnóstico, pero cuya conducta, desarrollo y/o salud afecta la habilidad del niño de tener acceso o participar en el ambiente de aprendizaje y cuidado temprano y puede impactar la habilidad de la familia de mantener los servicios de cuidado infantil. La discapacidad o retraso puede ser tan leve como un retraso ligero del habla o tan complejo como un diagnóstico mixto de dificultades motoras, impedimento de la vista y retrasos cognitivos. Por lo general, esta definición incluye a los niños y jóvenes de entre 0 y 22 años de edad que gozan de las garantías de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (*Americans with Disabilities Act*) (Vea el [Apéndice A: Las leyes pertinentes](#)).

Niños con un desarrollo típico. Los niños que exhiben un desarrollo y una conducta que se ubica dentro de los parámetros de lo esperado para su edad.

Programa de aprendizaje y cuidado temprano. Cualquier ambiente donde los niños reciban cuidado de personal asalariado durante menos

de 24 horas al día. Esto incluye programas preescolares, programas de aprendizaje y cuidado temprano públicos y privados, centros de cuidado y desarrollo infantil, programas de cuidado infantil en el hogar, programas de cuidado infantil en el hogar exentos de licencia, programas después de la escuela, programas de Kindergarten de transición, programas preescolares del estado y los centros Head Start.

Miembro de la familia o padre/madre. La persona principalmente responsable de criar al niño. Algunos ejemplos incluyen a las madres, los padres, los padres de acogida, las familias combinadas y los abuelos.

Inclusión. La participación plena y activa de los niños con discapacidades o retrasos en las actividades, servicios y programas comunitarios diseñados



para los niños con un desarrollo típico, incluyendo el cuidado infantil. Si son necesarios apoyos, acomodos o modificaciones para garantizar la participación plena y activa, estos se proporcionan de manera adecuada. La participación resulta en una verdadera pertenencia para el niño y la familia.

Proveedor. El personal que trabaja en una gama de ambientes de aprendizaje y cuidado temprano y a quien también se le conoce como proveedor de cuidado infantil, maestro, educador de infancia temprana, cuidador o demás personal que sean responsables del cuidado y la educación de los niños pequeños.

Especialista. Cualquier persona que proporciona servicios de intervención, terapia o tratamiento a un niño con discapacidades y su familia. Ejemplos incluyen maestro de educación especial, terapeuta del habla y el lenguaje, enfermera, trabajador social, terapeuta ocupacional y/o terapeuta físico.



2

La inclusión de los niños con discapacidades o retrasos: fundamentos razonados





Todos los niños y las familias desean ser aceptados e incluidos en sus comunidades, independientemente de sus habilidades.

Los niños con discapacidades o retrasos se benefician del cuidado infantil de buena calidad, al igual que los niños con un desarrollo típico.

Hay muchos motivos para incluir a los niños con discapacidades o retrasos en los programas de aprendizaje y cuidado temprano:

- Todos los niños y las familias desean ser aceptados e incluidos en sus comunidades, independientemente de sus habilidades. Ellos realmente desean sentir que pertenecen, pero el tipo de pertenencia que desean va más allá de simplemente “estar juntos”. Ellos desean ser miembros plena e incondicionalmente de la familia y la comunidad. Como lo dijo tan elocuentemente Norman Kunc, un defensor de los derechos de los discapacitados:⁴

Quando se acoge plenamente la educación inclusiva, abandonamos la idea de que los niños tienen que volverse “normales” para poder contribuir al mundo. Más bien, buscamos y fomentamos los talentos inherentes en todas las personas. Comenzamos a mirar más allá de las maneras normales de convertirse en miembros valorados de la comunidad y, al hacerlo, comenzamos a lograr la meta alcanzable de proporcionar a todos los niños una verdadera sensación de pertenencia.

- Las familias de niños con discapacidades o retrasos tienen las mismas necesidades de cuidado infantil que las demás familias. Sin embargo, las familias de niños con discapacidades o retrasos con frecuencia descubren que encontrar programas de educación y cuidado temprano que sean de buena calidad y accesibles es un desafío mayor frente a la renuencia de muchos proveedores a inscribir a sus hijos. Esto hace aún más importante que los proveedores del aprendizaje y cuidado temprano se empeñen en incluir a todos los niños en sus programas, para no empeorar los enormes desafíos que las familias ya enfrentan. Además, los niños con discapacidades gozan de las garantías de las leyes federales que explícitamente señalan que tienen el derecho a la educación en un ambiente educativo inclusivo.
- Los niños con discapacidades o retrasos pueden presentar desafíos particulares, pero el cuidado que necesitan es muy semejante al de cualquier niño. Los niños con discapacidades dedican la mayor

parte de su tiempo haciendo lo que otros niños hacen. Ellos tienen la misma curiosidad, el mismo deseo de jugar y la misma necesidad de comunicarse que sus compañeros. Los educadores de infancia temprana que estén proporcionando un cuidado individualizado y adecuado a su nivel de desarrollo ya tienen muchas de las habilidades que necesitan para atender a los niños con discapacidades o retrasos.

- El aprendizaje y el cuidado temprano de buena calidad contribuye al desarrollo emocional, social e intelectual de los niños pequeños y es un aspecto importante de la preparación para la escuela y el éxito escolar. Los niños con discapacidades o retrasos se benefician del cuidado infantil de buena calidad, al igual que los niños con un desarrollo típico.
- Los niños con discapacidades o retrasos se benefician de estar en ambientes inclusivos con niños con un desarrollo típico. Los ambientes inclusivos, si cuentan con la ayuda y asistencia adecuada, permiten a los niños alcanzar más de lo que alcanzan en ambientes separados.⁵ Cuando los niños con discapacidades tienen todas las oportunidades que tienen los niños con un desarrollo típico, especialmente cuando se encuentran en un ambiente con niños con un desarrollo típico, ellos se empeñan en alcanzar nuevas metas y obtener nuevos logros, frecuentemente alcanzando niveles de habilidad que sorprenden a los adultos que los cuidan y se preocupan por ellos. De hecho, en la *Declaración de principios sobre la inclusión de los niños con discapacidades en programas de infancia temprana*, la bases científicas de las ventajas de la inclusión se plasman en varias referencias a los estudios de investigación. No solo se benefician y prosperan los niños con todo tipo de discapacidades en los ambientes inclusivos, sino que algunos estudios han demostrado que los niños con discapacidades en ambientes inclusivos logran mayores avances que niños semejantes en salones de clases de educación especial separados.^{6, 7, 8} Es por esto que la inclusión es importante como valor esencial de los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano.
- Los niños con un desarrollo típico también se benefician de las interacciones con niños con discapacidades o retrasos. Los ambientes inclusivos y solidarios enseñan a los niños acerca de las diferencias y a respetar y valorar a otras personas, sin importar su habilidad. Los niños buscan ayudarse unos a otros al crecer y, cuando ven a los adultos ejemplificar las maneras de dar apoyo a un niño con una discapacidad, ellos también toman pasos para prestar ayuda.
- Rechazar a los niños de un programa de aprendizaje y cuidado temprano, simplemente porque tengan una discapacidad o retraso, es una violación de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades y la Ley de Derechos Civiles Unruh de California. Desafortunadamente, a las familias con regularidad se les sigue

Los niños con un desarrollo típico también se benefician de las interacciones con niños con discapacidades o retrasos.

negando la oportunidad de inscribirse simplemente porque su hijo tiene una discapacidad, incluso cuando su hijo no necesite ningún acomodo especial. Esto implica una pérdida para el niño, la familia y otros niños en el programa, así como para los programas que los rechazan. Además, todos los proveedores del aprendizaje y cuidado temprano necesitan estar enterados de las consecuencias legales de rechazar a un niño con discapacidades. El rehusarse a inscribir a un niño con discapacidades en un programa de cuidado infantil podría exponer al programa a responsabilidades legales considerables.

La identificación de niños con discapacidades o retrasos

Todos los niños se desarrollan a ritmos diferentes y de maneras diferentes. Algunos niños nacen con discapacidades que pueden afectar su crecimiento y desarrollo. Otros niños posiblemente no exhiban problemas, retrasos ni diferencias en su desarrollo hasta más tarde en su infancia.⁹ Aunque todos los niños tienen necesidades particulares de atención y cuidado, hay niños que requerirán un mayor nivel de apoyo y planificación reflexiva, por ejemplo:

- Los niños a quienes un médico o profesional educativo les haya identificado un diagnóstico o discapacidad específica
- Los niños que podrían no tener un diagnóstico, pero cuya conducta, desarrollo y/o salud afecta la habilidad del niño de participar en los servicios de cuidado infantil.

Averiguar si se considera que un niño tiene una discapacidad o retraso puede ser una labor complicada, ya que agencias diferentes con frecuencia utilizan criterios distintos para identificar condiciones y determinar si el niño y la familia reúnen los requisitos para recibir servicios (si desea más información acerca de los requisitos, vaya al [Apéndice A: Las leyes pertinentes](#)). Sin embargo, por lo general, para que un niño tenga derecho a los servicios de intervención temprana, se debe demostrar un retraso en un área o más del desarrollo. Además, los niños a quienes se les identifica por medio del sistema de intervención temprana podrían encontrarse “en riesgo” de padecer retrasos en su desarrollo. Las escuelas públicas y el sistema de intervención temprana son las agencias que más comúnmente proporcionan apoyo y servicios a los niños con discapacidades en los programas de cuidado infantil.

Para tener derecho a los servicios de educación especial, los niños deben cumplir ciertos criterios en una o más categorías diferentes de discapacidad. Estas categorías son más amplias que los diagnósticos específicos como síndrome de Down o parálisis cerebral. Los niños con el mismo diagnóstico podrían ubicarse en diferentes categorías,

Averiguar si se considera que un niño tiene una discapacidad o retraso puede ser una labor complicada, ya que agencias diferentes con frecuencia utilizan criterios distintos para identificar condiciones y determinar si el niño y la familia reúnen los requisitos para recibir servicios.

dependiendo de otros factores. Más de la mitad (58%) de los niños de California hasta los 14 años de edad que han sido identificados como niños con una discapacidad y que reúnen los requisitos para recibir servicios de educación especial tienen retrasos de aprendizaje y comunicación (vea el [Apéndice D: Niños de California inscritos en educación especial](#)). Las discapacidades del aprendizaje con frecuencia no se reconocen ni se identifican hasta que los niños comienzan a asistir a la escuela formalmente. La segunda categoría más grande es el diagnóstico de autismo, con un 25%, y la categoría en tercer lugar para los niños pequeños son los impedimentos diversos de salud. Las dificultades con la conducta en los ambientes de grupo es una necesidad especial común que exhiben los niños que aprenden de manera diferente, que tienen un impedimento de audición o que padecen retrasos del lenguaje. Los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano pueden proporcionar un ambiente enriquecido con lenguaje y hacer acomodos con base en sus conocimientos del niño individual.

Hay menos niños con discapacidades más significativas, como impedimentos físicos y de movilidad o con discapacidades múltiples. Cuando los niños tienen discapacidades significativas, es probable que reciban servicios especializados, los cuales se pueden obtener para apoyar el éxito en el ambiente de aprendizaje y cuidado temprano. Los niños que tengan derecho a los servicios de intervención temprana o educación especial o que ya los reciban tienen planes individuales que detallan las metas y estrategias para su uso por parte de los maestros y proveedores. Para los niños menores de tres años, a estos planes se les llama Planes de Servicios Familiares Individualizados (IFSP, por sus siglas en inglés); para los niños de tres años en adelante, a los planes se les llama

Cuando los niños tienen discapacidades significativas, es probable que reciban servicios especializados, los cuales se pueden obtener para apoyar el éxito en el ambiente de aprendizaje y cuidado temprano.





Programas Educativos Individualizados (IEP, por sus siglas en inglés). Los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano pueden ser miembros importantes de un equipo IFSP o IEP durante el desarrollo de estos planes. Puede obtener más información acerca de los IEP e IFSP en el [Apéndice A: Las leyes pertinentes](#) y el [Apéndice B: Glosario](#).

Sin embargo, al atender a un niño individual, es más importante enfocarse en las necesidades del niño en particular, no en la discapacidad o su etiquetado.

El aprendizaje sobre niños individuales

La información acerca de una discapacidad específica puede ofrecer al proveedor de aprendizaje y cuidado temprano algunas ideas de cómo dar apoyo al niño. Sin embargo, al atender a un niño individual, es más importante enfocarse en las necesidades del niño en particular, no en la discapacidad o su etiquetado. Un niño con parálisis cerebral por ejemplo podría caminar con apoyos ortopédicos, usar una silla de ruedas, tener síntomas físicos muy menores o exhibir un retraso de lenguaje. Las variaciones posibles dentro de esta sola categoría son enormes, lo cual demuestra que ninguna categoría o diagnóstico puede dar suficiente información acerca de un niño en particular. Los proveedores de cuidado infantil necesitan hacer preguntas para aprender más allá de lo que marca la definición académica y, si estas preguntas se hacen con sensibilidad y comprensión, especialmente al hablar con los padres, pueden ayudar



a crear un ambiente acogedor y comprensivo. Cuando un miembro de la familia hable acerca del diagnóstico de su hijo, algunas preguntas de seguimiento buenas serían: “¿Cómo afecta su desarrollo esa condición?” “¿Qué ha funcionado en casa o en otros ambientes de la comunidad?” O bien, “¿Cuáles son las preferencias del niño en cuanto actividades y diversión?”



Este enfoque puede ayudar a dar confianza al miembro de la familia de que al proveedor le preocupa sinceramente el éxito del niño y le interesa proporcionar un cuidado adecuado y adaptado al individuo.

Por ejemplo, si un padre de familia dice: “Estoy buscando un programa preescolar para mi hija que tiene síndrome de Down. ¿Sería buena para ella la escuela de ustedes?” La primera respuesta adecuada sería: “Nuestra escuela ofrece muchas cosas maravillosas. Podría ser un estupendo lugar para ustedes y su hija. Me encantaría saber más acerca de los intereses y cualidades de ella. Estoy segura de que usted tiene muchas preguntas que yo puedo contestar. Para poder responder esas preguntas, ¿puedo preguntarle cómo es que el síndrome de Down afecta su desarrollo?” Este enfoque puede ayudar a dar confianza al miembro de la familia de que al proveedor le preocupa sinceramente el éxito de la niña y le interesa proporcionar un cuidado adecuado y adaptado al individuo.

La respuesta del padre de familia ayudará al proveedor de aprendizaje y cuidado temprano a determinar qué acomodos podrían ser necesarios y qué otras preguntas serían adecuadas hacer, así como si se debe involucrar a los especialistas o no. El [capítulo seis](#) presenta información acerca de cómo colaborar con especialistas.

La comparación entre los ambientes de aprendizaje y cuidado temprano inclusivos y los ambientes de cuidado infantil de buena calidad





La calidad en el cuidado y el aprendizaje temprano es evidente cuando cada niño crece y aprende, las familias sienten confianza y seguridad y los proveedores están capacitados y son estables.

A muchos proveedores les sorprende enterarse de que hay muy poca diferencia entre los programas de aprendizaje y cuidado temprano inclusivos y los programas de aprendizaje y cuidado tempranos de buena calidad. La calidad en el cuidado y el aprendizaje temprano es evidente cuando cada niño crece y aprende, las familias sienten confianza y seguridad y los proveedores están capacitados y son estables. Los estudios de investigación actuales proporcionan una serie de descripciones, incluyendo:

La ciencia de la evaluación ayuda a identificar las características de los programas exitosos, las cuales se conocen como factores de eficacia. Por ejemplo, en el cuidado y la educación temprana, los factores de eficacia que varios estudios han demostrado mejoran los resultados de los niños incluyen:

- Personal capacitado y adecuadamente remunerado
- Grupos pequeños y proporciones altas de adultos a niños
- Un ambiente con lenguaje abundante
- Un currículo adecuado para el nivel de desarrollo
- Un ambiente físicamente seguro
- Interacciones cariñosas y sensibles entre adultos y niños

—Centro para el Niño en Desarrollo (2007)¹⁰

... La clave de un programa de buena calidad es lo que pasa dentro del salón de clases o del programa de cuidado infantil en el hogar, a saber, las interacciones que ocurren entre el maestro y el niño. En un programa

de buena calidad, los maestros estimulan a los niños con estrategias de aprendizaje que están adaptadas a la edad del niño y recurren a un currículo adecuado para estructurar la experiencia de aprendizaje. Se necesita una gama de apoyos para facilitar estas interacciones de manera que facilite la enseñanza y el aprendizaje de buena calidad. Como tal, la calidad de un programa de infancia temprana depende de los siguientes tres factores clave... interacciones interpersonales... ambiente físico... y estructura de apoyo del programa.

—Center for American Progress (2017)¹¹

Child Care Aware, una organización financiada por la Agencia de Cuidado Infantil del Departamento de Salud y Servicios Humanos los Estados Unidos, ha identificado los siguientes cinco indicadores clave para el cuidado infantil inclusivo de buena calidad:¹²

1. Un ambiente de aprendizaje positivo y saludable
2. Una cantidad y mezcla adecuada de niños y adultos
3. Personal capacitado que reciba apoyo
4. Un enfoque en el desarrollo del niño
5. Padres a quienes se les trate como colaboradores

Estos indicadores evidentemente son parte de todos los programas de aprendizaje y cuidado de buena calidad. Las prácticas adecuadas para el desarrollo que identifica el NAEYC proporcionan indicadores adicionales de calidad. El NAEYC plantea que el uso de prácticas adecuadas para el desarrollo resulta en un cuidado de buena calidad para *todos* los niños, incluyendo aquellos con discapacidades o retrasos.¹³

Los profesionales constantemente toman decisiones que afectan el bienestar y la educación de los niños. Cuando estas decisiones se basan en los siguientes tres tipos importantes de información o conocimientos, es indudable que surgirán prácticas adecuadas para el desarrollo:¹⁴

- “**Adecuado para la edad**” se refiere a lo que se conoce acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil y las actividades, los materiales, las interacciones o las experiencias que sean seguras, sanas, interesantes, alcanzables y desafiantes para los niños (dependiendo de la edad de los niños y variando con ella).
- “**Adecuado al individuo**” se relaciona con lo que se sabe acerca de las cualidades, los intereses y las necesidades de cada niño individual en el grupo.
- “**Influencias culturales y sociales**” son lo que el proveedor de aprendizaje y cuidado temprano sabe acerca de los contextos culturales y sociales en los que viven los niños. El prestar atención

El NAEYC plantea que el uso de prácticas adecuadas para el desarrollo resulta en un cuidado de buena calidad para todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades o retrasos.





No es de sorprenderse que los ambientes de buena calidad tengan más éxito en fomentar la sensación de pertenencia, el desarrollo físico y las habilidades intelectuales de los niños con discapacidades o retrasos.

a estos factores se garantiza que las experiencias de aprendizaje se diseñen de manera significativa, pertinente y respetuosa hacia los niños y las familias que participen.

Debido a que la mayoría de las definiciones del cuidado de buena calidad incluyen responder a las necesidades del niño individual, la calidad del aprendizaje y el cuidado temprano es buena para *todos* los niños. No es sorprendente que los ambientes de buena calidad tengan más éxito en fomentar la sensación de pertenencia, el desarrollo físico y las habilidades intelectuales de los niños con discapacidades o retrasos.

Cómo fomentar las prácticas inclusivas

Los folletos, los manuales para padres y otros materiales escritos que se utilicen con regularidad en un ambiente de aprendizaje y cuidado temprano pueden sentar las bases de la inclusión y la pertenencia. Si los documentos existentes del programa ya incluyen frases que hacen hincapié en dar la bienvenida a *todos* los niños o en alentar la diversidad, es relativamente fácil añadir declaraciones que incluyan la diversidad de habilidades también. Esto también ayuda a crear expectativas acerca de quién podría asistir al programa, ya que los miembros de la familia podrían tener preguntas o inquietudes acerca de cómo la inclusión podría impactar a su hijo. El lenguaje inclusivo y receptivo de las declaraciones y los párrafos a continuación sugiere maneras de dar las buenas noticias acerca de un programa inclusivo:

- “Los amplios conocimientos de nuestros maestros de infancia temprana acerca del desarrollo infantil les ayuda a enseñar con éxito a los niños pequeños con todos los talentos, intereses y habilidades”.
- Nos preciamos de nuestro programa inclusivo. Nuestros maestros adaptan actividades para incluir a todos los alumnos, reconociendo que sus metas individuales podrían ser diferentes. En ocasiones, nuestros maestros y los niños podrían recibir asistencia de especialistas, como educadores especiales, terapeutas físicos y demás personal escolar o de intervención temprana, quienes reconocen los intereses y las cualidades individuales de los niños”.

Los siguientes ejemplos se tomaron de un folleto en línea de un centro existente:¹⁵

- El Centro Nacional de Investigaciones sobre el Niño proporciona un enfoque a la educación preescolar a base de la colaboración en un ambiente que favorece al niño de manera integral, fomenta las colaboraciones con las familias y se compromete a incluir a los niños con necesidades especiales.
- El personal docente es altamente capacitado y multidisciplinario



y recurre a prácticas adecuadas para el desarrollo que son sustentadas por la formación profesional constante y los estudios de investigación bien fundados. La creación de una comunidad diversa y respetuosa cumple un papel esencial en su modelo de educación de la infancia temprana. Tanto dentro como fuera de la comunidad escolar, el Centro Nacional de Investigaciones sobre el Niño busca oportunidades para abogar por todos los niños y sus familias.

Incluso si los niños con discapacidades no se encuentran inscritos actualmente en un programa de aprendizaje y cuidado temprano, sigue habiendo maneras de fomentar las prácticas inclusivas. Las imágenes, los libros y los materiales que se utilicen en el programa pueden elegirse con la perspectiva de representar a los niños con discapacidades en un ambiente general.

En un programa de cuidado infantil se presentan oportunidades para hablar acerca de cómo son semejantes o diferentes las personas. Un cuidador puede aprovechar estas oportunidades. La manera en que se utilice el lenguaje también es algo crítico en la creación de un ambiente de inclusión. Las prácticas recomendadas incluyen el uso del lenguaje que dé prioridad a la persona al hablar acerca de las personas con discapacidades. Esto simplemente significa dar más énfasis a la persona que a la discapacidad: “un niño con autismo” en lugar de “un niño autista”.

El proceso de explorar la inclusión con las familias, los colegas y los niños sugerirá otras maneras de ampliar las prácticas inclusivas. Por ejemplo, planificar conversaciones entre el personal que aborden cambios

Las imágenes, los libros y los materiales que se utilicen en el programa pueden elegirse con la perspectiva de representar a los niños con discapacidades en un ambiente general.

En un programa de cuidado infantil se presentan oportunidades para hablar acerca de cómo son semejantes o diferentes las personas. Un cuidador puede aprovechar estas oportunidades.

específicos en la filosofía, las actitudes y las prácticas contribuye mucho a integrar un enfoque inclusivo en el programa de cuidado infantil. Fuera del ambiente inmediato de aprendizaje y cuidado temprano, los adultos con discapacidades en una comunidad podrían contribuir a ampliar los conocimientos del proveedor de cuidado infantil respecto a temas relacionados específicamente con la inclusión y con las discapacidades en general.



La creación de ambientes de cuidado infantil inclusivos





Los programas comprometidos con la calidad y la diversidad con frecuencia consideran el sentimiento de pertenencia y la inclusión como punto de partida para todos los niños. La Ley de Estadounidenses con Discapacidades y la Ley de Derechos Civiles Unruh de California (vea el [Apéndice A: Las leyes pertinentes](#)) prohíben que un proveedor de cuidado infantil o que un programa de aprendizaje y cuidado temprano rehúsen a atender a un niño simplemente por motivo de su discapacidad. Sin embargo, hay una notable diferencia entre proveedores o administradores de programa que inscriben a niños con discapacidades o retrasos solo porque eso es lo que marca la ley y los proveedores que se empeñan y dan la bienvenida en su programa a todos los niños.

A los proveedores o miembros del personal clave les apasiona lograr que funcione la inclusión. Este fue el factor más determinante y podría incluir a los proveedores, maestros, administradores de programa e incluso un director de distrito de educación especial.

Los factores del éxito

Se han realizado abundantes estudios de investigación acerca de lo que logra que la inclusión funcione para todos los niños. El Instituto de Investigaciones sobre la Inclusión en la Infancia Temprana, un proyecto de investigación nacional financiado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos identificó los siguientes seis factores como apoyos clave en la iniciación e implementación de prácticas inclusivas:¹⁶

1. A los proveedores o miembros del personal clave les apasiona lograr que funcione la inclusión. Este fue el factor más determinante y podría incluir a los proveedores, maestros, administradores de programa e incluso un director de distrito de educación especial.
2. Existe una visión compartida de la práctica inclusiva que se ha desarrollado con el tiempo como producto del respeto y la consideración de los puntos de vista de todas las personas que participan en la implementación.

3. Las normas estatales y nacionales exigen que los programas se vuelvan inclusivos. Un ejemplo es la norma de 1972 que exigía que el 10% de la matriculación de un programa de Head Start fuera de niños con discapacidades. Algunos programas eficaces también se ubican en estados que tienen normas estatales acerca de la inclusión.
4. Se proporciona financiamiento adicional, capacitación por asesores acreditados u otros tipos de apoyo para los programas de cuidado infantil inclusivos.
5. A nivel de programa o distrito, se proporciona apoyo y tiempo de planificación para mejorar la colaboración y la comunicación entre las personas que participan en proporcionar programas inclusivos.
6. Una comunidad apasionada de individuos, como padres de familia y otros promotores comunitarios, se empeña en generar interés en la implementación de programas inclusivos.

Se proporciona apoyo y tiempo de planificación para mejorar la colaboración y la comunicación entre las personas que participan en proporcionar programas inclusivos.



El UDL se basa en el hecho de que los niños aprenden de maneras diferentes.

El diseño universal como punto de partida

La Ley Educativa sobre Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés) define al diseño universal de esta manera:

El término “diseño universal” significa un concepto o filosofía para diseñar o entregar productos y servicios que puedan utilizar las personas con la gama más amplia de capacidades funcionales, lo cual incluye productos y servicios que sean accesibles directamente (sin requerir el uso de tecnologías de asistencia) y productos y servicios que sean compatibles con tecnologías de asistencia.¹⁷

El Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) es un enfoque para la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo y la evaluación que utiliza tecnologías para responder a una gama de diferencias individuales entre niños que aprenden. El UDL se basa en el hecho que los niños aprenden de maneras diferentes. El enfoque entonces es **por qué** aprenden ellos, **qué** aprenden y **cómo** aprenden. Una organización, CAST, ha encabezado la promoción del UDL con las siguientes ideas.¹⁸

- **Interés:** estimular el interés y la motivación en el aprendizaje
- **Representación:** presentar información y contenido de maneras diferentes
- **Acción y expresión:** diferenciar las maneras en que los niños puedan expresar lo que saben



Proporcione múltiples formas de Motivación y Compromiso ➡

Redes Afectivas
El «POR QUÉ» del Aprendizaje



Proporcione múltiples formas de Representación ➡

Redes de Reconocimiento
El «QUÉ» del Aprendizaje



Proporcione múltiples formas de Acción y Expresión ➡

Redes Estratégicas
El «CÓMO» del Aprendizaje



Acceso

Proporcione opciones para Captar el Interés ➡

- Optimice las elecciones individuales y autonomía ➡
- Optimice la relevancia, el valor y la autenticidad ➡
- Minimice las amenazas y distracciones ➡

Proporcione opciones para la Percepción ➡

- Ofrezca formas para personalizar la visualización de la información ➡
- Ofrezca alternativas para la información auditiva ➡
- Ofrezca alternativas para la información visual ➡

Proporcione opciones para la Acción Física ➡

- Varíe los métodos de respuesta, navegación e interacción ➡
- Optimice el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia ➡

Construcción

Proporcione opciones para **Mantener el Esfuerzo y la Persistencia** ➡

- Resalte la relevancia de metas y objetivos ➡
- Varíe las demandas y los recursos para optimizar los desafíos ➡
- Promueva la colaboración y la comunicación ➡
- Aumente la retroalimentación orientada a la maestría ➡

Proporcione opciones para el Lenguaje y los Símbolos ➡

- Aclare vocabulario y símbolos ➡
- Aclare sintaxis y estructura ➡
- Apoye la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos ➡
- Promueva la comprensión entre diferentes lenguas ➡
- Ilustre a través de múltiples medios ➡

Proporcione opciones para la Expresión y la Comunicación ➡

- Use múltiples medios para la comunicación ➡
- Use múltiples herramientas para la construcción y composición ➡
- Desarrolle fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y el desempeño ➡

Internalización

Proporcione opciones para la Autorregulación ➡

- Promueva expectativas y creencias que optimicen la motivación ➡
- Facilite habilidades y estrategias para enfrentar desafíos ➡
- Desarrolle la autoevaluación y la reflexión ➡

Proporcione opciones para la Comprensión ➡

- Active o proporcione conocimientos previos ➡
- Destaque patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas ➡
- Guíe el procesamiento, visualización y manipulación de la información ➡
- Maximice la transferencia y la generalización de la información ➡

Proporcione opciones para la Función Ejecutiva ➡

- Guíe el establecimiento de metas apropiadas ➡
- Apoye la planificación y el desarrollo de estrategias ➡
- Facilite la gestión de información y recursos ➡
- Mejore la capacidad para monitorear el progreso ➡

Meta

Aprendices expertos

Decididos y Motivados

Ingeniosos y Conocedores

Estratégicos y Dirigidos a la Meta

Cada programa puede incluir con éxito a los niños con discapacidades y lograr que esto funcione niño a niño, día a día.

El éxito cotidiano

Cada niño es singular, al igual que todo programa de aprendizaje y cuidado temprano. No hay una fórmula mágica para que funcione la inclusión en cada uno de ellos, más allá de la creatividad, la energía y el interés que los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano ya contribuyen a su trabajo. A pesar de su singularidad, cada programa puede incluir con éxito a los niños con discapacidades y lograr que esto funcione niño a niño, día a día. Una actitud positiva entre los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano ayuda a generar la energía necesaria para encontrar soluciones a los desafíos inevitables, junto con un enfoque entusiasta en cómo lograr que la inclusión funcione en lugar de simplemente cumplir con una obligación legal.

Algunos niños requieren cambios menores al currículo o apoyos menores para poder sacar provecho a ciertas actividades. Este tipo de cosas pueden implicar acomodos bastante sencillos, como proporcionar una silla para ayudar al niño a participar en actividades de círculo, para que el niño siga interesado, o un lugar especial o una actividad tranquila para un niño que está aprendiendo a regular sus emociones en un salón de clases activo, durante actividades en grupo grande, o bien, ofreciendo un *snack* a un niño que necesita comer con más frecuencia que las comidas y bocadillos programados normalmente. Es posible que otros niños puedan necesitar adaptaciones más específicas que podrían no ser tan evidentes. Una gama



de recursos comunitarios podría ser útil para determinar cuáles podrían ser estas.

La familia siempre es el primer y más importante recurso sobre lo que el niño podría necesitar. Después de consultar con la familia, consultar a un especialista en el área o asistir a un taller en la localidad también pueden servir de guía. Más allá de la comunidad inmediata, hay un amplio acervo bibliográfico que consta de libros, publicaciones periódicas y sitios de Internet dedicados a las discapacidades y la inclusión que pueden informar al proveedor de cuidado infantil acerca de las adaptaciones adecuadas para un niño con una condición o necesidad específica.

Los programas efectivos e inclusivos comienzan con bases adecuadas al nivel de desarrollo y de buena calidad. Además, deben hacer lo siguiente:

- Fomentar una actitud positiva entre los proveedores del aprendizaje y cuidado temprano
- Garantizar proporciones adecuadas de adultos a niños
- Contar con administradores solidarios
- Fomentar la buena comunicación con la agencia educativa local responsable de ayudar con el acceso y la participación del niño
- Proporcionar apoyos constantes y capacitación adecuada a los maestros y proveedores

Un programa inclusivo eficaz estará en buenas condiciones para acomodar de manera creativa a un niño con discapacidades o retrasos, exactamente como lo hace para niños con un desarrollo típico. Si un niño ya tiene un diagnóstico establecido, podría también haber personal de intervención capacitado que pueda ayudar con este proceso. Uno de los principales papeles que cumple un programa es crear una cultura de pertenencia e inclusión. Considere estas estrategias útiles:¹⁹

- Comience con la suposición de que todos los niños son competentes
- Adapte el ambiente para que sea accesible y adecuado al nivel de desarrollo, que presente desafíos y que se base en las necesidades e intereses de cada niño
- Aunque posiblemente haya necesidad de ayudar a un niño a dominar una habilidad específica, tenga en mente al niño en su totalidad, especialmente la experiencia socioemocional de este

Haga las siguientes preguntas al facilitar las adaptaciones inclusivas para una actividad:

- ¿Tiene el niño la oportunidad de controlar la experiencia de aprendizaje?
- ¿Hay un equilibrio entre el aprendizaje iniciado por los adultos y el aprendizaje iniciado por los niños?



Los programas eficaces e inclusivos comienzan con bases adecuadas al nivel de desarrollo y de buena calidad.

Aunque posiblemente haya necesidad de ayudar a un niño a dominar una habilidad específica, tenga en mente al niño en su totalidad, especialmente la experiencia socioemocional de este.

- ¿Puede el niño tomar decisiones al aprender la habilidad?
- ¿Es capaz el niño de iniciar sus propios esfuerzos para practicar la habilidad, con el apoyo que proporciona el proveedor de cuidado infantil?
- ¿Está el niño iniciando y participando en actividades con sus compañeros?
- ¿Está el niño adquiriendo confianza en sí mismo y demostrando alegría por sus logros al aprender?
- ¿Hay oportunidades en la actividad para que el niño haga descubrimientos?

Modificaciones, adaptaciones, acomodados y apoyo comunes

Aunque cada niño es un individuo y las modificaciones, las adaptaciones, los acomodados y los apoyos deben diseñarse con un niño en particular, los investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Inclusión de la Infancia Temprana descubrieron que muchos de estos cambios se pueden agrupar en categorías de modificaciones comunes. Estas categorías se utilizan comúnmente en varios programas de aprendizaje y cuidado temprano que incluyen a niños con discapacidades o necesidades especiales.²⁰ Las categorías más comunes con descripciones breves aparecen a continuación, con ilustraciones y anécdotas más detalladas en el capítulo siete, titulado: “[Cómo aprender de los ejemplos de estrategias inclusivas](#)”.

1 Apoyo ambiental

Modificar el ambiente físico, social o temporal para fomentar la participación, el interés y el aprendizaje.

Ejemplos

- Usar una fotografía, imagen u objeto para señalar la siguiente actividad
- Marcar límites a las actividades (por ejemplo, marcar secciones del piso con cinta, proporcionar una charola o la tapa de una caja para actividades de arte)
- Eliminar protuberancias de las superficies o nivelarlas con bordes y rampas
- Ver la [anécdota sobre Li](#) para un ejemplo más detallado



2 Adaptación de materiales

Modificar materiales para fomentar la independencia.

Ejemplos

- Añadir perillas a los rompecabezas de madera
- Usar cierres de velcro en la ropa del juego dramático
- Colocar manteles no deslizables debajo de los platos cuando los niños comen o se sirven
- Ver la [anécdota de Danny](#) para un ejemplo más detallado

Modificar materiales para fomentar la independencia.

3 Simplificación de las actividades

Simplificar una tarea complicada dividiéndola en partes más pequeñas o disminuyendo el número de pasos.

Ejemplos

- Dar a un niño los materiales de una tarea, una pieza a la vez
- Preparar materiales para facilitar su uso (por ejemplo, quitar el papel de las calcomanías y doblarlas para que sean más fáciles de despegar)

Fijarse en los intereses del niño y luego proporcionar materiales adicionales o juguetes que concuerden con estos intereses.

- Sustituir materiales que puedan ser difíciles de usar con otros más sencillos que cumplan la misma función (por ejemplo, usar una botella para exprimir en lugar de un atomizador)
- Ver la [anécdota de Carlos](#) para un ejemplo más detallado

4 Preferencias de los niños

Aprovechar las actividades favoritas del niño.

Ejemplos

- Fijarse en los intereses del niño y luego proporcionar materiales adicionales o juguetes que concuerden con estos intereses
- Utilizar las actividades preferidas del niño, como la música, para apoyar sus intentos de aprender otras habilidades
- Encontrar maneras de ampliar las actividades preferidas del niño presentando ideas nuevas
- Ver la [anécdota de Luke](#) para ver un ejemplo más detallado



5 Equipo especial

Usar aparatos adaptativos para facilitar la participación.

Ejemplos

- Asegurarse de que los proveedores sepan cómo utilizar adecuadamente el equipo adaptativo o médico, como los aparatos

Usar aparatos adaptativos para facilitar la participación.

del oído, los anteojos o los nebulizadores (cumpliendo con los requisitos de acreditación y las recomendaciones de un pediatra o especialista), sabiendo que hay una necesidad adicional de que los adultos estén alertas cuando esté presente este equipo

- Permitir a todos los niños participar en las actividades de aprendizaje y cuidado, proporcionando asientos adecuados u otro mobiliario, como una silla de plástico cerca de la mesa de agua, para un niño que use una silla de ruedas
- Utilizar fichas con imágenes o aparatos de habla activados con interruptor para niños que no puedan hablar, permitiéndoles comunicar sus preferencias
- Ver la [anécdota sobre Jessie](#) para un ejemplo más detallado



6 Apoyo de los adultos

Recurrir a la intervención directa de los adultos para apoyar los esfuerzos del niño.

Ejemplos

- Asignar un cuidador principal a un niño, de manera que el adulto asignado conozca las necesidades particulares del niño y las maneras de responder a ellas
- Proporcionar instrucción directa u orientación a un niño que esté aprendiendo o practicando tareas
- Aprender maneras específicas de interactuar o comunicarse con un niño, como el uso de un tablero con imágenes, una tableta electrónica con símbolos para elegir opciones o el lenguaje de señas básico
- Ver la [anécdota de Andrea, Jamal y Tamika](#) o la [anécdota de Jazmine](#) para ejemplos más detallados

7 Apoyo de los compañeros

Recurrir a los compañeros como ejemplos para ayudar a que los niños aprendan.

Examples

- Aparejar a un niño con una discapacidad determinada con un niño que no tenga una discapacidad durante ciertas actividades, como al comer, hacer los quehaceres del salón, etc., y asegurarse de que el niño con discapacidades sea a veces el ayudante y no siempre sea a quien se le ayude

Reorganizar los eventos que ocurren normalmente para ayudar con la inclusión.

- Facilitar las interacciones y observaciones de los niños entre sí en grupos pequeños
- Enseñar a los niños maneras específicas de participar e interactuar con un niño con discapacidades
- Vea la [anécdota de Sofía](#) para un ejemplo más detallado



8 Apoyo invisible

Reorganizar los eventos que ocurren normalmente para ayudar con la inclusión.

Ejemplos

- Colocar artículos populares adicionales en el área de juego dramático o de la cocina de juguete para facilitar la participación de más niños
- Asignar roles durante los juegos de los niños, como poner a un niño con movilidad limitada a cargo de “bombear la gasolina” cuando los niños pasen en sus triciclos
- Comentar los juegos de los niños de manera que se fomenten las interacciones
- Vea la [anécdota de Erica](#) para un ejemplo más detallado

Cómo identificar inquietudes y encontrar ayuda





Los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano con frecuencia son los primeros en darse cuenta de que un niño está aprendiendo, comunicándose o desarrollándose de una manera diferente a los otros niños en su programa.

Los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano con frecuencia son los primeros en darse cuenta de que un niño está aprendiendo, comunicándose o desarrollándose de una manera diferente a los otros niños en su programa. Asimismo, un proveedor de cuidado infantil puede ser la primera persona a quien recurran los miembros de la familia con sus inquietudes. Cuando se detecte una diferencia crítica y las observaciones cuidadosas y los intentos de trabajar eficazmente con un niño en particular no parezcan responder a las necesidades del niño, el siguiente paso implica buscar ayuda adicional para fomentar el sentido de pertenencia del niño y darle un apoyo adecuado en el programa de aprendizaje y cuidado temprano. Aunque esta ayuda puede provenir de la familia, con frecuencia se requiere más pericia, como los consejos y observaciones del pediatra o proveedor de atención médica del niño, o bien, del terapeuta u otro especialista del niño. El uso de herramientas de evaluación sobre el desarrollo, tales como los Cuestionarios Socioemocionales de Edades y Etapas, (ASQ-SE, por sus siglas en inglés) también puede ayudar a identificar áreas de inquietudes que se pueden entonces comunicar fácilmente a la familia o al pediatra.

Para remitir a un especialista

Cuando un proveedor de aprendizaje y cuidado temprano recomiende a una familia solicitar ayuda a un pediatra o especialista, o si los miembros de la familia conceden al proveedor el permiso necesario para obtener ayuda, el proveedor está “haciendo una remisión” (“*referral*”, en inglés). Esto requiere hablar primero con los padres acerca del niño. El padre de familia o tutor debe dar permiso por escrito (consentimiento firmado)

antes de que el proveedor de aprendizaje y cuidado temprano solicite asistencia de fuera. Los padres a veces eligen buscar ayuda por su cuenta. El proveedor de cuidado infantil puede dar garantías a la familia de que cualquier remisión acerca de la cual conversen puede ayudar a conseguir recursos adicionales o descartar otras preocupaciones.

Las conversaciones con los padres

El comunicar inquietudes acerca de un niño a su familia con frecuencia es un paso difícil. Es más probable tener éxito si este paso se efectúa dentro de una relación existente basada en la confianza y el respeto. Incluso cuando exista este tipo de relación, los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano necesitan planificar de antemano lo que deben decir sobre sus inquietudes respecto al niño. Aquí se puede aplicar cualquier técnica utilizada para las reuniones eficaces con padres de familia. Una conversación de este tipo debe efectuarse en un lugar privado, con tiempo suficiente y, cuando corresponda, con asistencia de todos los miembros de la familia a cargo de la crianza del niño.

El primer paso es preguntar a la familia cómo ven a su hijo y luego hablar acerca de las cualidades positivas que haya observado el proveedor en el programa de cuidado infantil. A algunos padres les podría preocupar que usted comunique inquietudes para justificar que se saque a su hijo del programa. Es posible que convenga comenzar sus comentarios diciendo: “Queremos ayudar a que su hijo tenga éxito en nuestro programa”. Desde el principio resulta útil que los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano hagan saber a la familia que ellos comparten sus inquietudes acerca del niño, que su intención es apoyar el desarrollo del niño y que para poder hacer esto ellos necesitan algunas ideas acerca de cómo responder mejor a las necesidades del niño. Si la familia está en desacuerdo con su percepción del niño, para poder entender la perspectiva de ellos, haga preguntas, recopile información y pídale que colaboren con usted para responder a las necesidades del niño. Cuando se hace de manera respetuosa, esta comunicación puede producir un intercambio fructífero de ideas y obtener ayuda para el niño.

La documentación de inquietudes

Cuando llegue la hora de comunicar inquietudes acerca de un niño, es vital comunicarse con claridad, utilizando ejemplos concretos y sin juzgar. Por ejemplo, en lugar de insistir que el niño “se porta mal y molesta a otros niños”, sería más efectivo proporcionar hechos



*Es posible
que convenga
comenzar sus
comentarios
diciendo:
“Queremos
ayudar a que
su hijo tenga
éxito en nuestro
programa”.*

Un proveedor de cuidado infantil inclusivo hace saber a los miembros de la familia correspondientes que se hará todo lo posible para apoyar al niño e incorporar cualquier idea nueva a los procedimientos, el currículo y las actividades del programa.

específicos comunicando a los padres ciertas observaciones que se hayan documentado. Por ejemplo, se observó que a su hijo se le dificulta quedarse sentado más que otros niños, no tolera muy bien las transiciones y ha tenido cinco incidentes de golpear a otros niños durante la semana. No es necesario que le presente a los padres una larga lista con cada uno de los puntos que le preocupan.

Es especialmente importante que estas observaciones se comuniquen de una manera neutral sin etiquetas ni diagnósticos. Por ejemplo, no insinúe que el niño tiene un diagnóstico específico, como trastorno por déficit de atención o autismo. La mayoría de los proveedores de cuidado infantil no están acreditados para proporcionar un diagnóstico tal y el hacerlo con frecuencia interfiere con los siguientes pasos del proceso de remisión. Por otro lado, las observaciones y descripciones específicas de lo que está sucediendo resultará muy útil para cualquier especialista que se involucre.

Cómo dar apoyo a la familia que quiere acceso a los servicios

Las familias con frecuencia necesitan y agradecen apoyo para obtener ayuda, aunque es posible que no cuenten con la información necesaria para obtener los apoyos disponibles. Muchas familias expresan temor de que un proveedor rechace a su hijo o a ellos si el niño necesita ayuda adicional, lo cual puede provocar que duden en abordar a un proveedor de aprendizaje y cuidado temprano respecto a esta necesidad. Un proveedor de cuidado infantil inclusivo hace saber a los miembros de la familia correspondientes que se hará todo lo posible para apoyar al niño e incorporar cualquier idea nueva a los procedimientos, el currículo y las actividades del programa. Cuando hay un consenso claro respecto a las necesidades del niño, se tiene todo listo para remitir al niño a un programa de intervención temprana, un distrito escolar local o un proveedor de atención médica pediátrica, a la vez que se permite a la familia tomar la iniciativa. Para aquellas familias que deseen explorar activamente recursos adicionales de apoyo para su hijo, un proveedor de cuidado infantil puede hablar con ellos acerca de dónde pueden acudir y cómo obtener más evaluaciones y servicios.

Es en este momento en que el proveedor de aprendizaje y cuidado infantil “hace la remisión”. En este proceso, generalmente es adecuado remitir a la familia a su pediatra y a un recurso de educación especial o intervención temprana de la localidad al mismo tiempo. Se puede conseguir información acerca de estos tipos de servicios en la mayoría de los programas de cuidado infantil. Estos incluyen servicios de intervención temprana, servicios de educación especial y otros recursos en su localidad.

Al hablar acerca de observaciones concretas e información pertinente a lo largo del proceso, un proveedor logra ayudar a que una familia aclare sus dudas acerca de su hijo y les da una idea de lo que se puede lograr con la remisión.

Puede resultar muy útil llamar de antemano a las agencias de recursos para obtener información. Sin embargo, nadie puede garantizar a la familia que reunirá los requisitos ni que obtendrá servicios de otra agencia. Lo idóneo es que el proveedor de cuidado infantil describa qué sucederá después de la remisión y cuáles podrían ser los resultados con base en experiencias pasadas. Un proveedor de cuidado infantil también puede ofrecer información a la entidad a la cual se remite. La confidencialidad es sagrada, por lo que los padres deben dar su

Al hablar acerca de observaciones concretas e información pertinente a lo largo del proceso, un proveedor logra ayudar a que una familia aclare sus dudas acerca de su hijo y les da una idea de lo que se puede lograr con la remisión.



La confidencialidad es sagrada, por lo que los padres deben dar su permiso por escrito (consentimiento firmado) para que alguien, incluyendo el proveedor de aprendizaje y cuidado infantil, hable acerca de su hijo con la entidad a la cual se remite.



permiso por escrito (consentimiento firmado) para que alguien, incluyendo el proveedor de aprendizaje y cuidado infantil, hable acerca de su hijo con la entidad a la cual se remite. En California, la [página del MAP a los servicios de inclusión y pertenencia del condado](https://cainclusion.org/county-resources) está disponible para los proveedores y familias para facilitar su conexión con proveedores de servicios especiales en: <https://cainclusion.org/county-resources>.

La mayoría de las comunidades también tienen Centros de Recursos Familiares Early Start de California (los cuales también aparecen en los listados de la página de servicios del condado del MAP) para ayudar a los padres en este proceso y a que entiendan sus derechos a los servicios.

Cuando los miembros de la familia deseen tener acceso a otros recursos, es necesario tomar en cuenta una serie de aspectos importantes adicionales, como el seguro, el dominio de la lengua, las prácticas culturales, el transporte y cualquier incomodidad o experiencia negativa previa con figuras de autoridad, como los maestros o los médicos. Es común que un proveedor de aprendizaje y cuidado temprano ayude a una familia a obtener los servicios que necesite su hijo iniciando los trámites del proceso. Es importante, sin embargo, que el proveedor de aprendizaje y cuidado temprano no haga demasiado por la familia ni se sienta responsable de resolver cada problema. El proveedor puede ser más útil para todos los participantes si se enfoca en ayudar a la familia conforme avanza el proceso. Encontrar maneras de responder a las necesidades del niño beneficiará más a la familia y al niño a la larga.

Cómo apoyar a la familia que elige no recurrir a los servicios

A veces los miembros de la familia eligen no acceder a los recursos cuando oyen por primera vez acerca de las inquietudes que tiene el proveedor de aprendizaje y cuidado temprano acerca de su hijo, debido a que posiblemente necesiten más tiempo para asimilar la información y quizás no actúen de inmediato. Los proveedores de cuidado infantil deben recordar que todos avanzan a un ritmo distinto y aceptan la información de manera diferente. Estas diferencias con frecuencia se ven influidas por la respuesta emocional de la familia, lo cual tiene un enorme impacto en lo que son capaces de oír y entender.

Procesar e integrar esta información toma diferentes cantidades de tiempo. La idea de que su hijo podría ser diferente a otros niños es extremadamente difícil de aceptar para algunas familias. A menos que problemas de conducta o de otro tipo, como una urgencia médica, imposibiliten cuidar adecuadamente al niño sin asistencia, los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano deben permitir a la familia avanzar a su ritmo. El papel del proveedor de cuidado infantil en estas circunstancias es ayudar a que la familia entienda la información que se les ha comunicado, repetir la información cuando sea necesario y recordarles que hay recursos e información adicionales disponibles cuando ellos lo deseen. Si uno mantiene un enfoque positivo y libre de juicios ante la familia, seguirá teniendo una relación positiva que permitirá ayudar a la familia cuando estén listos para seguir adelante.

Si el juicio personal o las emociones del proveedor de aprendizaje y cuidado temprano interfieren con su capacidad de respetar a la familia como los encargados de tomar las decisiones, la mejor respuesta profesional del proveedor de cuidado infantil es pedir apoyo profesional o personal y luego sugerir que la familia hable de esto con otra persona también. Si el proveedor de aprendizaje y cuidado temprano cree que el rechazo de la familia a pedir ayuda implica un posible daño al niño, entonces el proveedor tiene la obligación de hablar claramente con la familia acerca de la gravedad de las inquietudes planteadas. En este momento, se vuelve adecuado para el proveedor de aprendizaje y cuidado infantil proceder con la remisión, independientemente de la participación de la familia.

Cómo localizar recursos para las familias

Los sistemas de salud y servicios médicos

En muchos casos, es adecuado que la familia hable acerca de sus inquietudes con el proveedor principal de servicios médicos. Muchos

Los proveedores de cuidado infantil deben recordar que todos avanzan a un ritmo distinto y aceptan la información de manera diferente.

Hay una tendencia cada vez mayor a capacitar a los proveedores de servicios médicos acerca de cómo colaborar con los equipos de educación e intervención temprana para apoyar mejor a los niños pequeños y a sus familias.

proveedores de servicios médicos primarios recurren a procedimientos de evaluación y monitoreo en su ejercicio profesional para identificar a niños que podrían beneficiarse de una evaluación médica o educativa. Algunos problemas que enfrentan los niños con discapacidades o retrasos son de tipo médico y requieren un seguimiento cuidadoso por parte de un proveedor de servicios médicos. Hay una tendencia cada vez mayor a capacitar a los proveedores de servicios médicos acerca de cómo colaborar con los equipos de educación e intervención temprana para apoyar mejor a los niños pequeños y a sus familias. De cualquier manera, los padres y los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano deben ser proactivos para asegurarse de encontrar el proveedor de servicios médicos primario más adecuado para el niño.

Suele ser buena idea que se haga una remisión al sistema de servicios de educación especial e intervención temprana al mismo tiempo que se remite al proveedor de servicios médicos, debido a que el proceso de remisión toma tiempo y el remitir a un solo sistema (como el sistema de atención médica) podría demorar el ingreso al otro (como el de intervención temprana). Aunque el proveedor de servicios médicos puede abordar los aspectos médicos, la escuela puede abordar los apoyos y la educación especial que le permitan al niño tener más éxito en el programa de cuidado infantil donde se encuentre en ese momento. Lo idóneo es que las familias hagan las remisiones directamente. Si un proveedor hace la remisión, la familia debe haber proporcionado su permiso por escrito (consentimiento firmado).



Los sistemas locales de servicios de educación especial e intervención temprana

Los sistemas locales de servicios de educación especial e intervención temprana tienen la obligación legal de “localizar a los niños” (*Child Find*). Esto significa que debe haber un esfuerzo activo y continuo por parte del sistema de educación especial para identificar a los niños que podrían reunir los requisitos para recibir servicios. En algunas zonas podrían efectuarse evaluaciones gratuitas en los programas de cuidado infantil locales, en tanto que en otras podrían enviar materiales de promoción a las agencias de cuidado infantil y médicas. No todos los niños con diferencias en su desarrollo reúnen los requisitos de los servicios de educación especial e intervención temprana. Generalmente se requiere una evaluación adecuada para poder hacer esta determinación. Estos procedimientos son proporcionados a las familias de manera gratuita, al igual que todos los servicios de intervención temprana y educación especial.

Una vez efectuada la remisión, la agencia de educación especial o intervención temprana tiene 60 días naturales (45 para niños menores de tres años) para terminar la evaluación, determinar si el niño reúne los requisitos y llevar a cabo una reunión para planificar el servicio, si es necesario. Si una familia presenta una solicitud a la agencia por escrito, diciendo que: “solicitamos una evaluación para determinar si existe la necesidad de servicios de educación especial”, esto inicia el proceso. Se hace hincapié en que es mejor que las familias sean quienes hagan la remisión. Si el proveedor hace la remisión, la familia debe proporcionar su permiso de manera clara y por escrito (consentimiento firmado).

Si el proveedor de aprendizaje y cuidado temprano sospecha que un niño en su programa tiene una discapacidad u otro retraso del desarrollo, dicho individuo debe animar a los padres del niño a que llamen al distrito escolar local o al programa de educación especial de la oficina de educación del condado para solicitar una evaluación. Si hay inquietudes respecto a niños de cero a tres, las familias pueden llamar al Departamento de Servicios del Desarrollo de California (800-515-BABY [2229]). A ellos se les proporcionará información acerca de los recursos que hay en su comunidad local, incluyendo el centro regional o el Centro de Recursos Familiares de Early Start de California, para recibir apoyo de otros padres de familia.

Una vez que se reciba la remisión, los representantes de estas agencias hablarán con la familia y posiblemente programen una evaluación para ver si el niño reúne los requisitos para recibir servicios. Puede resultar muy útil conocer el nombre y el número del mejor contacto en el distrito. El Centro de Recursos Familiares de Early Start de California

Incluso si se determina que un niño no reúne los requisitos de los servicios de educación especial, el equipo que realiza la evaluación podría tener sugerencias acerca de maneras de fomentar el crecimiento y el desarrollo del niño.

Incluso si se determina que un niño no reúne los requisitos de los servicios de educación especial, el equipo que realiza la evaluación podría tener sugerencias acerca de maneras de fomentar el crecimiento y el desarrollo del niño.

A veces, al incluir a niños con discapacidades o retrasos, un proveedor puede verse en la necesidad de responder a preguntas o inquietudes de los padres de otros niños inscritos en el programa.

generalmente cuenta con esta información. Hay varias cosas importantes que los padres deben saber al comunicarse con estas agencias:

- Las agencias operan dentro de plazos legales para responder a las peticiones de los padres de que se les considere para recibir servicios de intervención temprana o educación especial (es posible que los padres deseen hacer su petición por escrito si se les dificulta obtener una respuesta)
- Los padres deben dar su permiso por escrito para que se pueda evaluar a su hijo y se les pueda proporcionar servicios de intervención temprana o educación especial
- Todos los servicios son confidenciales y se proporcionan gratuitamente a la familia

Incluso si se determina que un niño no reúne los requisitos de los servicios de educación especial, el equipo que realiza la evaluación podría tener sugerencias acerca de maneras de fomentar el crecimiento y el desarrollo del niño. Los padres podrían sentirse agradecidos de que se les revele esta posibilidad y podrían animarse a aprovechar la información que se les proporcione. Además, el equipo de evaluación podrá proporcionar pautas para monitorear los avances del niño conforme vaya creciendo, en caso de que la familia u otros se vuelvan a preocupar por conductas o dificultades que se presenten con el niño más adelante.

Si se determina que el niño a quien se remite reúne los requisitos y comienza a recibir servicios, el niño puede beneficiarse de que su proveedor de aprendizaje y cuidado temprano colabore con los especialistas que proporcionan los servicios. Los especialistas entonces pueden convertirse en asesores del proveedor de aprendizaje y cuidado temprano y de la familia. El [siguiente capítulo](#) ofrece ideas acerca de cómo aprovechar al máximo este tipo de colaboración.

La comunicación con los padres de otros niños

A veces, al incluir a niños con discapacidades o retrasos, un proveedor puede verse en la necesidad de responder a preguntas o inquietudes de los padres de otros niños inscritos en el programa. Si usted ha difundido información acerca del carácter inclusivo de su programa, eso es un buen comienzo. Al responder a los otros miembros de las familias, es importante recalcar que usted no divulga información acerca de un niño o familia individual, al igual que usted no revelaría a otros información acerca del hijo de ellos. Usted puede tranquilizar a los miembros de la

familia diciéndoles que usted y su programa se empeñan en asegurarse de que todos los niños disfruten de las ventajas del programa y sus actividades. Es importante hacerle saber a las familias que su programa de aprendizaje y cuidado temprano atiende a los niños con discapacidades como parte de su normatividad y, aunque usted no pueda hablar acerca de niños específicos, usted puede proporcionar información acerca de la diversidad de los niños inscritos en el programa.

Las siguientes sugerencias de Kushner podrían resultar útiles:²¹

Los padres y los niños con frecuencia tienen preguntas e inquietudes legítimas que necesitan abordarse. Ellos querrán saber más acerca de alguna discapacidad en particular o cómo los otros niños están respondiendo al hecho de tener a un niño con una discapacidad en su programa. Con frecuencia los padres y el personal están interesados en saber qué decir a otros niños acerca de las discapacidades y las diferencias. Cualquier información que se proporcione no puede quebrantar el derecho a la privacidad del niño y su familia. Lo mejor es planificar de antemano y preguntar a la familia cómo les gustaría que se divulgue la información y qué información podrían divulgar cómodamente acerca de su hijo en particular y acerca de su discapacidad. Con frecuencia los padres pueden ser el mejor recurso de un centro de cuidado infantil al proporcionar información por escrito, responder a preguntas o explicar de manera comprensible cómo su hijo es semejante a los otros niños y cómo es diferente. A lo largo del día, los padres o voluntarios podrían abordar al personal con una pregunta o inquietud acerca de un niño con una discapacidad. En ninguna circunstancia es adecuado divulgar información a menos que se cuente con el consentimiento explícito de la familia del niño. En caso de tener alguna duda, siempre es adecuado decir: “Nuestro reglamento indica que respetamos el derecho a la privacidad y guardamos la confidencialidad de todos los niños y todas las familias. Lamento no poder responder a su pregunta, pero con gusto puedo remitirlo a los padres del niño”. De esta manera, las familias aprenden a confiar en que se protege la confidencialidad de todas las familias, sin importar las circunstancias.

En caso de haber inquietudes acerca de la conducta o la seguridad del niño, podría resultar útil proporcionar información general sobre las



En caso de haber inquietudes acerca de la conducta o la seguridad del niño, podría resultar útil proporcionar información general acerca de maneras en que los padres pueden hablar sobre ello con los niños.



maneras en que los padres pueden hablar sobre ello con los niños. Se incluye un ejemplo de carta en el [Apéndice C: Ejemplos de formularios](#).

Cómo hablar con los niños acerca de las diferencias

Los años de la primera infancia están repletos de oportunidades para que los niños aprendan quiénes son y cómo son iguales o diferentes a las demás personas en su mundo

“¿Qué le pasa a ella? Habla raro”.

“Él es un bebé, ¿verdad? Los niños grandes no usan pañales, ¿o sí?”

“No quiero jugar con él. Él no se puede mover rápido como yo”.

“¿Por qué es que ella siempre se puede sentar junto a ti? Yo me quiero sentar allí”.

“No me cae bien, maestra. Él siempre agarra mis juguetes”.

Los años de la primera infancia están repletos de oportunidades para que los niños aprendan quiénes son y cómo son iguales o diferentes de las demás personas en su mundo. Es importante estar preparado para hablar con sensibilidad y franqueza al responder a preguntas como las

anteriores. Responder a estas preguntas presenta la oportunidad de dar mensajes positivos acerca de las diferencias y estos mensajes darán forma a las actitudes positivas de los niños durante muchos años venideros. Sus respuestas pueden facilitar la sensación de pertenencia de los niños con discapacidades o mantenerlos en la categoría de “visitantes”. Usted siempre debe hablar acerca de esto con el padre/madre de familia o tutor del niño con discapacidades para conocer sus ideas acerca de cómo responder a comentarios y preguntas como los anteriores. Es más fácil cuando nuestras respuestas corresponden con las que el niño haya estado oyendo. A la larga, estas respuestas provendrán del niño y de sus amigos. A continuación, presentamos algunas posibilidades que podría considerar:

- **Ella no me cae bien, maestra. Habla raro”.**
 - “Es difícil entenderla a veces, ¿verdad? Ella realmente quiere hablar contigo. Cuando no la entiendas, a lo mejor puedes pedirle que te muestre”.
- **“Él es un bebé, ¿verdad? Los niños grandes no usan pañales, ¿o sí?”**
 - “Él tiene cuatro años, igual que tú. Algunos niños grandes usan pañales. Él usa pañales porque está aprendiendo a usar el baño. ¿Recuerdas cuando aprendiste tú aprendiste a usar el baño? Hay muchas cosas que aprender, ¿verdad?”



Hay muchas oportunidades a lo largo del día para fortalecer la comprensión y aceptación para que TODOS los niños puedan sentir que pertenecen.

- “No quiero jugar con él. Él no se puede mover tan rápido como yo”.
 - “Tienes razón, él se mueve más despacio que tú. Sus músculos funcionan de manera diferente a los tuyos. ¿Se te ocurre algo que puedas jugar sin moverte rápido? Ahorita nadie está jugando con los animales de granja”.
- “¿Por qué es que ella siempre se puede sentar junto a ti? Yo quiero sentarme ahí”.
 - “Ella necesita sentarse allí para poder ver lo que estoy haciendo. Los ojos de ella funcionan de manera diferente a los tuyos y ella puede ver mejor si se sienta cerca. ¿Te gustaría sentarte al otro lado de mí?”
- “Él no me cae bien, maestra. Siempre agarra mis juguetes”.
 - “Es difícil cuando alguien agarra tus juguetes. Él todavía está aprendiendo cómo tomar turnos y a usar las palabras. Cuando él quiera un juguete, puedes mostrarle cómo mantenerse tranquilo y usar palabras. Si necesitas ayuda, avísame”.
- “¿Por qué él es tan chiquito? ¿Es un bebé?”
 - “Él es de tu misma edad, pero sus huesos crecen más despacio que los demás. Cuando sea grande, él va a ser más bajito que tú”.

Hay muchas oportunidades a lo largo del día para fortalecer la comprensión y aceptación para que TODOS los niños puedan sentir que pertenecen. Quizás se le ocurran otras ideas que pueda compartir en su programa.

La colaboración para la inclusión





El papel principal de un proveedor de aprendizaje y cuidado temprano es fomentar y apoyar el desarrollo del niño con cariño y cuidado.

Para responder efectivamente a las necesidades de los niños con habilidades y características del aprendizaje distintas, los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano posiblemente necesiten ampliar la manera en que se comunican con las familias y las conectan con especialistas. Estos dos grupos de personas tienen información especialmente importante y pueden actuar como recursos para apoyar a los niños en el programa. Sus sugerencias invariablemente enriquecen los esfuerzos de inclusión. Los especialistas mismos pueden visitar un programa de aprendizaje y cuidado temprano y dar su orientación al programa.

Proporcionar un cuidado infantil inclusivo no significa que un proveedor ni un grupo de proveedores tengan que hacerlo por su cuenta. Todos tienen un papel que cumplir. El papel principal de un proveedor de aprendizaje y cuidado temprano es fomentar y apoyar el desarrollo del niño con cariño y cuidado. Las colaboraciones que se establezcan con otros adultos que cuidan al niño, como los padres, los proveedores de servicios médicos o los especialistas, pueden complementar los esfuerzos de todos los participantes, especialmente cuando todos se concentran en lo que hacen mejor. Cuando se combinan varios puntos de vista expertos, se generan ideas y surgen estrategias que son mejores que aquellas que podría plantear una sola persona.²² Esta es la esencia de la verdadera colaboración.

- **Respetar los conocimientos y la experiencia que tienen los miembros de la familia con el niño.** Los miembros de la familia son el principal y mejor recurso del proveedor y se les debe incluir en la planificación e implementación del cuidado de sus hijos.
- **Comunicarse con claridad y regularidad.** Se organizan reuniones planificadas y conversaciones informales con la asistencia de todos los que participan en el desarrollo de un niño. Estas ocasiones son oportunidades ideales para hablar acerca de lo que funciona y lo

que necesita mejorarse, a la vez que se practican habilidades de comunicación muy importantes: hacer preguntas, escuchar con atención y expresar inquietudes. Si lo que se converse necesita reflejarse en el IFSP/IEP, el proveedor de aprendizaje y cuidado temprano necesita preguntar específicamente cómo hacerlo.

- **Tiempo reservado para la colaboración.** Normalmente, casi todos los que participan en el apoyo a un niño con una discapacidad o retraso tendrán limitaciones de tiempo. El compromiso de colaborar incluye entender que el reservar tiempo para planificar, interactuar, comunicar y evaluar de hecho ahorrará tiempo a la larga.
- **Una inversión en el programa inclusivo.** Es aquí cuando una visión compartida fija el rumbo. Todos los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano necesitan participar activamente en el desarrollo de un programa inclusivo y sentir un interés personal en que tenga éxito. Si los maestros apoyan las prácticas inclusivas, pero los administradores del programa no, ni los esfuerzos más osados tendrán éxito.
- **Esfuerzos de colaboración con la familia y los especialistas para tener acceso a una evaluación adecuada y servicios de apoyo que se puedan proporcionar en un programa.** Si un niño reúne los requisitos de servicios especializados, un proveedor de aprendizaje y cuidado temprano puede y debe participar en las reuniones de IFSP o IEP y en la planificación y entrega de servicios, si un padre de familia solicita la participación del proveedor. A veces un especialista podrá asistir con regularidad al programa de cuidado infantil, en tanto que otras, el especialista podrá actuar como asesor externo. En el capítulo cinco, se hacen sugerencias adicionales sobre maneras de tener acceso a los especialistas y aprovecharlos: [“Cómo identificar inquietudes y encontrar ayuda”](#).

Cómo contribuir a la colaboración

Hay muchas maneras en que los proveedores de cuidado infantil pueden contribuir a la colaboración con los miembros de la familia y los especialistas. Una de las ventajas que un proveedor de cuidado infantil puede aportar a la colaboración en torno a un niño específico es el enfoque en el niño como niño ante todo, no el enfoque en la discapacidad ni en las áreas de dificultad. Algunas ideas adicionales de maneras de colaborar se presentan a continuación:

- **Recopile perspectivas múltiples.** Los maestros de aprendizaje y cuidado temprano y los proveedores de cuidado infantil con

El compromiso de colaborar incluye entender que el reservar tiempo para planificar, interactuar, comunicar y evaluar de hecho ahorrará tiempo a la larga.

Los maestros de aprendizaje y cuidado temprano y los proveedores de cuidado infantil con frecuencia tienen una mayor comprensión y una excelente perspectiva de lo que es importante para el niño, con base en sus conocimientos del desarrollo infantil y sus observaciones de otros niños en el programa.

frecuencia tienen una mayor comprensión y una excelente perspectiva de lo que es importante para el niño, con base en sus conocimientos del desarrollo infantil y sus observaciones de otros niños en el programa. Los miembros de la familia tienen conocimientos muy diferentes y más profundos acerca del niño, en tanto que los especialistas ofrecen perspectivas que se basan en su capacitación y experiencia.

- **Solicite asistencia lo más pronto posible.** Es aconsejable anotar y documentar inquietudes acerca de lo que está sucediendo con un niño con una discapacidad o retrasos que esté inscrito en un programa de cuidado infantil. Comunique las observaciones documentadas y las inquietudes a la familia y los especialistas para obtener sus comentarios y apoyo. Obtenga asesoría y asistencia externa que le pueda ayudar a tener una respuesta más adecuada a las características particulares de un niño, las cuales podrían o no deberse a la condición del niño.
- **Esté dispuesto a aprender.** Aunque es difícil “saber lo que uno no sabe”, es vital crear estrategias de reflexión y autoevaluación cuando uno se preocupa por un niño y tomar las medidas adecuadas para obtener apoyo. Los maestros de aprendizaje y cuidado temprano que sean eficientes se consideran a sí mismos como estudiantes, personas que siempre están aprendiendo y siempre estudiarán al niño y a su familia, en busca de pistas acerca de cómo mejorar el aprendizaje y desarrollo del niño.
- **Haga las modificaciones o adaptaciones que se recomienden.** Al trabajar con los especialistas o las familias, un proveedor de cuidado infantil debe estar preparado para implementar las estrategias recomendadas para una inclusión exitosa. El proveedor



de cuidado infantil también debe informar a los demás, en caso de que se necesite mayor aclaración o una demostración para poder implementar la estrategia. También es importante tener un plan bien pensado que permita al proveedor de cuidado infantil monitorear y evaluar la eficacia de una intervención.

- **Familiarícese con las leyes y reglamentos correspondientes.** Los directores de programas de aprendizaje y cuidado temprano y los proveedores de los programas de cuidado infantil en el hogar deben obtener capacitación específica sobre las leyes relacionadas con la educación especial y la intervención temprana, así como la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA, por sus siglas en inglés) y las leyes sobre discapacidades que sean pertinentes en California (vea el [Apéndice A: Las leyes pertinentes](#)). También es fundamental tener conocimiento de los reglamentos sobre acreditación y cuándo y cómo solicitar exenciones para atender a niños con discapacidades, especialmente aquellos con necesidades médicas especiales.
- **Familiarícese con los recursos comunitarios.** Los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano pueden averiguar cuáles agencias de la comunidad proporcionan servicios y/o apoyo a los niños y a las familias, conocer a los individuos de dichas agencias y establecer relaciones con ellos. Tener conocimiento de los recursos que benefician a la familia de un niño con discapacidades puede marcar una diferencia crítica en la calidad del apoyo o lo adecuado de una remisión que un proveedor de aprendizaje y cuidado temprano pueda hacer para un niño.
- **Recopile más información.** Podría ser adecuado obtener capacitación específica relacionada con la discapacidad o necesidad especial de un niño individual. También podría ser deseable tomar talleres y cursos adicionales acerca de la inclusión, así como buscar apoyo técnico en el mismo programa y/o participar en grupos de colegas que se enfoquen en la inclusión.

La colaboración con especialistas

Cómo comenzar

- Los padres y los miembros de la familia son el recurso principal y más importante del proveedor de aprendizaje y cuidado temprano. Para acceder a otros recursos de especialistas, un proveedor de cuidado infantil *debe* obtener el consentimiento por escrito del padre o madre de familia. Si no se proporciona el consentimiento por escrito, el padre o madre de familia debe solicitar que el especialista se comuniquen con el proveedor de aprendizaje y cuidado temprano.



También es fundamental tener conocimiento de los reglamentos sobre acreditación y cuándo y cómo solicitar exenciones para atender a niños con discapacidades, especialmente aquellos con necesidades médicas especiales.

Los padres y los miembros de la familia son el recurso principal y más importante del proveedor de aprendizaje y cuidado temprano.

- Un proveedor de aprendizaje y cuidado temprano puede, por supuesto, recurrir a otros miembros del personal para crear soluciones sin el consentimiento específico de un padre o madre de familia, pero todos deben ser respetuosos y ser conscientes de los aspectos de confidencialidad al hacerlo.

Los individuos y las agencias que pueden servir de recursos

- Hay muchas agencias diferentes que proporcionan servicios para niños pequeños con discapacidades o retrasos y sus familias, como los distritos escolares, las agencias de intervención temprana, los centros regionales, las agencias de salud pública, los centros de recursos familiares y los centros terapéuticos.
- Los especialistas que trabajen con el niño y la familia pueden ser de áreas diversas, incluyendo: educación especial, habla y lenguaje, intervención temprana, salud mental y de la conducta, enfermería, trabajo social, especialidades de la vista, terapia ocupacional, terapia física, especialidades del oído, tecnologías de asistencia, etc.
- Cualquiera de estos especialistas podría estar dispuesto a proporcionar capacitación al personal a petición del programa de aprendizaje y cuidado temprano (si la información que divulgan los especialistas provoca inquietudes acerca de un niño en particular, es indispensable incluir a la familia en cualquier conversación o consulta).
- Si un niño ya está recibiendo servicios de un programa de intervención temprana o un programa de educación especial de una escuela pública, o bien, está recibiendo servicios especializados de terapeutas u otros proveedores, un programa de aprendizaje y cuidado temprano puede pedir a la familia permiso para comunicarse con los proveedores de servicios. Una familia también puede pedir a especialistas que proporcionen servicios o den apoyo a su hijo dentro del mismo programa.
- No siempre es evidente la mejor manera de ayudar a su hijo a participar más plenamente en el programa de aprendizaje y cuidado temprano. Casi todos los maestros, en particular aquellos que trabajan para ampliar los esfuerzos de inclusión, necesitan ideas para comunicarse con los niños con discapacidades o retrasos, desean ayuda con técnicas de apoyo para la conducta positiva y por lo general agradecen cualquier tipo de apoyo que pueda proporcionar un especialista.
- Conectar a especialistas con un programa de cuidado infantil, en colaboración con las familias, amplía los esfuerzos de intervención y ayuda a garantizar resultados cada vez más positivos para todos los niños.

Conectar a especialistas con un programa de cuidado infantil, en colaboración con las familias, amplía los esfuerzos de intervención y ayuda a garantizar resultados cada vez más positivos para todos los niños.

Lo que los especialistas pueden hacer en el programa de cuidado infantil

Los especialistas actúan como asesores que apoyan y proporcionan recursos a los programas de aprendizaje y cuidado infantil y a los miembros de la familia de diversas maneras:

- Divulgando información específica acerca de un niño con discapacidades
- Proporcionando servicios a un niño dentro del programa o salón de clases
- Intercambiando información acerca del desarrollo típico
- Haciendo sugerencias para implementar en las rutinas cotidianas de cuidado infantil
- Observando y haciendo comentarios
- Demostrando técnicas
- Proporcionando información acerca de recursos, agencias y servicios que haya en la comunidad
- Buscando respuestas a preguntas
- Proporcionando información por escrito
- Incluyendo al proveedor de aprendizaje y cuidado temprano en los documentos educativos para el niño y la familia (Plan de Servicios Familiares Individualizado [IFSP] para niños menores de tres, o el Programa Educativo Individualizado [IEP] para niños de tres años en adelante)
- Incluyendo en el IFSP o IEP un plan para la consulta directa con el programa de aprendizaje y cuidado temprano por parte del especialista

La coordinación con los especialistas y las familias

La mejor manera de coordinar los esfuerzos de cuidado infantil con aquellos de los especialistas y las familias depende de las necesidades del niño, de la familia y del proveedor de aprendizaje y cuidado temprano. Lo ideal es que los tres grupos se reúnan para hablar acerca del papel del especialista en el programa de aprendizaje y cuidado temprano. El acto de colaborar con frecuencia desemboca en el descubrimiento de la mejor manera de intercambiar información y en el diálogo acerca de la mejor manera de responder a las necesidades del niño, la familia y el programa de aprendizaje y cuidado temprano. Después de coordinar el papel del especialista en este ambiente, junto con cualquier acuerdo específico de parte de la familia o el programa de cuidado infantil, se aconseja que el proveedor de aprendizaje y cuidado temprano documente los acuerdos.

El acto de colaborar con frecuencia desemboca en el descubrimiento de la mejor manera de intercambiar información y en el diálogo acerca de la mejor manera de responder a las necesidades del niño, la familia y el programa de aprendizaje y cuidado temprano.

Una vez que estos se establezcan, todas los participantes posiblemente deberán determinar cuándo habrán de revisarse los acuerdos. Un ejemplo de formulario de acuerdo se puede consultar en el [Apéndice C: Ejemplos de formularios](#).



Cómo aprender de los ejemplos de estrategias inclusivas





Estos estudios se diseñaron para inspirar y animar a los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano que se empeñan en crear ambientes inclusivos.

El aprendizaje y cuidado temprano inclusivo toman lugar de muchas maneras diferentes y se presenta de muchas maneras diferentes, dependiendo del programa y las necesidades de los niños. Este capítulo ofrece varios estudios de caso que ilustran estrategias singulares que diferentes programas han utilizado para responder a las necesidades de los niños. Aunque cada caso recurre a una gama de estrategias para fortalecer la sensación de pertenencia e inclusión de los niños que se describen, se destaca una estrategia principal para cada uno (vea también el capítulo cuatro: “[La creación de ambientes de cuidado infantil inclusivos](#)”). Estos estudios se basan en niños y programas reales, con nombres y detalles particulares que se modificaron para proteger la confidencialidad. Estos estudios se diseñaron para inspirar y animar a los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano que se empeñan en crear ambientes inclusivos.

1 Estrategia: Apoyo ambiental

Ambiente: Programa de cuidado infantil en el hogar

Niña: Li

Edad: Tres años

Antecedentes

Li tiene tres años y vive en una comunidad costera. Ella es una niña callada y dulce con mucha determinación. Ella nació prematuramente y por ello tiene un impedimento visual significativo y retrasos leves del lenguaje y el desarrollo cognitivo, incluyendo dificultades para alimentarse a sí misma. Li vive con sus padres, Tran y Phuong, y es hija única. Ella ha estado asistiendo al Programa de Cuidado Infantil

en el Hogar Jackson desde que tenía 14 meses. Los padres de Li anteriormente habían recurrido a la madre de Tran para que cuidara a su hija, pero cuando la abuela comenzó a tener problemas de salud, tuvieron que encontrar cuidado en otra parte. Aunque se sentían nerviosos de recurrir a alguien que no fuera miembro de la familia, los dos necesitaban trabajar. Ellos localizaron el Programa de Cuidado Infantil en el Hogar Jackson por medio de su proveedor de intervención temprana, quien había ofrecido servicios de intervención allí en el pasado.

Terry Jackson tiene 12 niños inscritos en su programa de cuidado infantil en el hogar y emplea a dos ayudantes, una por la mañana y otra por la tarde. Terry ha proporcionado cuidado para otro niño que también nació prematuramente. Sin embargo, ese niño tenía necesidades distintas a las de Li. Esto dejó a Terry preguntándose cómo abordaría las necesidades de la vista y el desarrollo de Li. Ella sabía que las ideas del especialista en intervención temprana habían resultado muy útiles cuando había cuidado al niño anterior, por lo que ella se sentía optimista acerca de aprovechar el mismo recurso para proporcionar un cuidado eficaz a Li.

Servicios

Li recibió servicios de intervención temprana de Early Start por medio de un Plan de Servicios Familiares Individualizado (IFSP) hasta los tres años. Por medio de este servicio, un especialista en intervención temprana realizaba visitas al Programa de Cuidado Infantil en el Hogar Jackson cada dos semanas y el especialista de la vista hacía visitas una vez al mes. Li también recibió visitas de un equipo de intervención temprana en su hogar en semanas alternadas. El especialista en intervención temprana y el coordinador de servicios colaboraron con la familia y el proveedor para diseñar un plan de transición, debido a que los proveedores de servicios cambiaron cuando tenía tres años.

Li había hecho la transición a recibir servicios del distrito escolar de la localidad por medio de un Programa Educativo Individualizado (IEP). Terry Jackson pudo asistir a la reunión del IEP con la familia, el especialista en intervención temprana, el coordinador de servicios y los representantes del



Li ha estado asistiendo al Programa de Cuidado Infantil en el Hogar Jackson desde que tenía 14 meses.

Li había hecho la transición a recibir servicios del distrito escolar de la localidad por medio de un Programa Educativo Individualizado (IEP).

distrito escolar. Después de crear el IEP, el equipo habló acerca de dónde se proporcionarían los servicios. La familia solicitó que Li permaneciera en el Programa de Cuidado Infantil en el Hogar Jackson, con el apoyo del distrito, ya que se habían llegado a sentir muy cómodos con este arreglo. Antes de esto, el distrito escolar nunca había proporcionado servicios en un programa de cuidado infantil en el hogar, pero el personal estuvo de acuerdo con el arreglo.

Estrategia

Debido a que Li tiene un impedimento visual, el ambiente era el área principal que necesitaba modificarse. Ella podía hacer algunas distinciones visuales: podía ver formas que estuvieran a menos de seis pulgadas de sus ojos y podía distinguir entre colores con mucho contraste. Sin embargo, se necesitaban efectuar muchas modificaciones al ambiente para apoyar su inclusión. El punto de partida del hogar de la familia Jackson fueron los puntos de transición, debido a que era importante que éstos le fueran visibles a Li. Esto se logró primero moviendo el mobiliario para que actuara como separación entre la sala y el comedor, al cual se entraba subiendo un escalón. Esto protegía a Li de tropezarse al subir o bajar ese escalón. Además, se colocaron etiquetas removibles sobre la puerta deslizante de vidrio que conducía afuera, para asegurarse de que Li no chocará con el vidrio. Los juguetes con que le gustaba jugar a Li se guardaban en el mismo lugar todos los días y se animaba a los niños a que los devolvieran al mismo estante para ayudar a Li a encontrarlos por su cuenta. Los recipientes donde se guardaban los juguetes eran de colores que contrastan con los juguetes que había en su interior. Esto también ayudaba a Li a encontrar lo que le interesaba.

Los juguetes y los materiales en sí también requerían modificarse. Por ejemplo, a Li le gustaba jugar con recipientes, sacar objetos de ellos y luego volver a meterlos. Muchos recipientes se adaptaron para que los bordes fueran más visibles, coloreándolos con un marcador permanente o aplicando cinta de colores para oscurecer el borde. Li también necesitaba contrastes claros entre los alimentos y el plato o tazón que estuviera usando. Terry planificó qué color usar para los platos y tazones, dependiendo del alimento que se fuera a servir. Aparte de la necesidad de colores contrastantes, Li prefería que sus alimentos no tuvieran texturas mixtas (como un guisado). A manera de acomodo, Perry colaboró con Tran y Phuong para pensar en ideas de menús. Terry también le pidió recursos al especialista acerca de cómo alimentar a los niños con discapacidades.



Además de su propio aprendizaje, Terry se aseguró de que sus dos ayudantes tuvieran la oportunidad de aprender de los especialistas, debido a que las necesidades de Li requerían de la atención y participación de todas las personas en el hogar. Por ejemplo, un adulto necesitaba vigilar a Li cuando todos los niños se encontrarán jugando. Para ayudar a todos a contribuir al proceso de aprendizaje, Terry mantiene una lista de preguntas conforme van surgiendo en el ambiente de cuidado.

Una cosa que todos aprendieron fue que las actividades en el programa de cuidado infantil en el hogar necesitan adaptarse, debido a que Terry se fijó que Li dudaba a la hora de unirse a los grupos grandes. Ella se empeñó en conservar los grupos pequeños, procurando tener más de una actividad interesante a la vez. Los especialistas ofrecieron ideas útiles acerca de cómo animar a Li a utilizar su cuerpo al desplazarse por el ambiente. Un maestro de orientación y movilidad del distrito escolar incluso creó una ruta de obstáculos que le gustaba especialmente a Li. Al final de cuentas, parecía que los otros niños también la disfrutaban.

Terry pudo participar en una de las reuniones del IFSP y participó activamente en la planificación de los servicios de transición a la escuela y el IEP para Li a la edad de tres años. Con los conocimientos que obtuvo de los especialistas de intervención temprana y la naciente relación que estableció con los especialistas preescolares, Terry se sentía muy segura de poder seguir proporcionando un ambiente de aprendizaje de buena calidad para Li.

Además de su propio aprendizaje, Terry se aseguró de que sus dos ayudantes tuvieran la oportunidad de aprender de los especialistas, debido a que las necesidades de Li requerían de la atención y participación de todas las personas en el hogar.

El proveedor de cuidado infantil fue capaz de jugar un papel activo en las reuniones de planificación (IFSP y IEP), además de participar en las conversaciones sobre la transición.

Factores de apoyo

- La familia tenía una relación sólida con la educadora de cuidado infantil en el hogar.
- La educadora de cuidado infantil en el hogar tenía una relación anterior con un especialista y se sentía con la confianza de pedir ayuda e ideas.
- Los especialistas pudieron visitar el ambiente donde la niña pasaba gran parte de su tiempo y ofrecieron ideas para hacer modificaciones.
- Todos los proveedores del programa de cuidado infantil ayudaron a proporcionar apoyo y crear modificaciones para Li.
- El proveedor de cuidado infantil fue capaz de jugar un papel activo en las reuniones de planificación (IFSP y IEP), además de participar en las conversaciones sobre la transición.
- Como producto de los factores anteriores, Li y su familia recibieron la continuidad en el cuidado y los servicios y experimentaron una transición sin contratiempos entre la intervención temprana y la educación especial.

2 Estrategia: Adaptación de los materiales

Ambiente: Centro de cuidado infantil militar

Niño: Danny

Edad: Dos años y medio

Antecedentes

Danny tiene dos años y vive en una base militar. Él es muy platicador y sociable, pero nació con espina bífida, un defecto de la columna vertebral que afecta su capacidad para mover las piernas y controlar la vejiga urinaria y los intestinos. Él también tiene hidrocefalia (un aumento de fluido alrededor del cerebro), el cual ha sido tratado con un *shunt* (un tubo que permite que el fluido se drene y absorba en el cuerpo). A él lo han internado en el hospital varias veces por cirugías en el *shunt* y los pies, pero ninguna en los últimos ocho meses. Danny parece estar relativamente saludable por el momento. Él usa aparatos ortopédicos en las piernas para mantenerlas rectas y protegidas. Él se mueve rodando y deslizándose sobre sus

Danny comenzó a asistir al centro de aprendizaje y cuidado temprano en la base militar cuando tenía 22 meses de edad.





glúteos. Él habla bastante bien, principalmente con frases de dos o tres palabras. Él parece entender lo que le dicen, pero no tiene la capacidad de mantener la atención mucho tiempo. El vive con su madre, Crystal, quien está de servicio en la Marina. Él comenzó a asistir al centro de aprendizaje y cuidado temprano en la base militar cuando tenía 22 meses de edad.

Servicios

Danny recibe servicios de intervención temprana de un programa de intervención temprana de las escuelas públicas. A él lo visita cada semana un especialista en intervención temprana en el centro de aprendizaje y cuidado temprano y a veces en casa. A él también lo ven en su casa unos terapeutas físicos y ocupacionales del programa de intervención temprana. A él lo visita cada semana un especialista de intervención temprana en el centro de aprendizaje y cuidado temprano y a veces en casa.

Estrategia

Conforme Danny se vuelve cada vez más interesado en jugar con juguetes y niños en el centro, los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano pidieron ayuda para hacer que los materiales fueran accesibles para él y los pueda utilizar. Por invitación del personal del centro, los terapeutas y especialistas en intervención temprana efectuaron visitas para observar a Danny en el ambiente y tuvieron una reunión con Crystal y los proveedores de cuidado infantil para expresar sus ideas.

Como resultado de sus sugerencias, los materiales en el centro se modificaron de varias maneras. Algunos juguetes y materiales de arte se colocaron en estantes más bajos para facilitar el acceso a Danny. Después de observar cuidadosamente sus intereses, se trasladó un área de carritos

Conforme Danny se vuelve cada vez más interesado en jugar con juguetes y niños en el centro, los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano pidieron ayuda para hacer que los materiales fueran accesibles para él y los pueda utilizar.

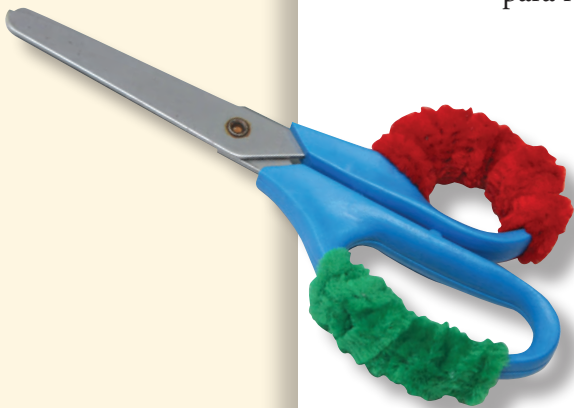
de juguete de una mesa al suelo. También se cambió un caballete de mesa al suelo para que Danny pudiera sentarse y pintar. Se añadió un material antideslizante a la charola para pintar, para que esta no se volteara cuando Danny se acercara a ella. La mesa sensorial estaba a la altura de la cintura de los niños que estaban de pie. Ésta se utilizaba cuando Danny tenía a su disposición un adulto que lo pudiera sostener o traerle una silla. Como los juguetes sensoriales eran una actividad de mucho interés para Danny, se llenaron contenedores más pequeños con sus juguetes sensoriales favoritos y otros materiales y se colocaron en estantes bajos para que él los tomara cuando quisiera. Debido a que los juguetes pesados eran difíciles para Danny de sostener mientras se desplazaba, también se proporcionaron juguetes y bloques más ligeros. Los juguetes más ligeros también le permitieron iniciar el juego con otros niños y unirse a sus juegos.



A Danny también se le animó a que pidiera ayuda a sus amigos y maestros cuando necesitara algo. Los proveedores acordaron prestar atención a sus peticiones e intereses al contemplar qué otros materiales adaptar. Su equipo y IFSP (padres, especialista y proveedor de cuidado infantil) también decidieron explorar algunos tipos de juguetes con ruedas que Danny pudiera utilizar si quisiera unirse a los otros niños que montaban triciclos. Después de escuchar todas estas ideas, Crystal también se interesó en conseguir una silla de ruedas para Danny.

Factores de apoyo

- Se observaron y respetaron los intereses de los niños.
- Los especialistas estuvieron disponibles para observar y dar sus ideas.
- Se proporcionaron materiales de manera distinta y se adaptaron para responder a las necesidades del niño.



3 Estrategia: Simplificación de las actividades

Ambiente: Centro Head Start

Niño: Carlos

Edad: Cuatro años

Antecedentes

Carlos tiene cuatro años y vive en una comunidad rural. Aunque es muy sociable y extrovertido, él se parece más a un niño de dos años en la mayoría de las áreas del desarrollo. A Carlos se le diagnosticó síndrome de Down poco después de nacer. Él tuvo una cirugía del corazón que logró corregir un problema cardíaco cuando tenía 18 meses y desde entonces no ha tenido problemas de salud adicionales.

Carlos vive con su madre, María, dos hermanas mayores y un hermano mayor. Su mamá habla principalmente español y sus hermanos son bilingües. Su hermana de 14 años lo cuida con frecuencia. A Carlos lo inscribieron en el centro Head Start al principio del año y él asiste cuatro tardes por semana.

A Carlos lo inscribieron en el centro Head Start al principio del año y él asiste cuatro tardes por semana.



Sus maestros de Head Start están interesados en la manera de modificar los materiales para que Carlos pueda jugar con ellos junto con sus compañeros en la clase.

Servicios

Carlos asiste a una clase de educación especial tres mañanas por semana. El asistió a esa clase el año pasado también. Su madre tenía a sus otros hijos inscritos en Head Start y quería que Carlos asistiera cuando cumpliera cuatro años. Ella ha pedido que sus maestros de educación especial colaboraren con el personal de Head Start para que Carlos pueda recibir terapia del habla bilingüe en el centro Head Start con otros niños de su clase.

Estrategia

Carlos juega con juguetes como un niño menor de cuatro años. Él con frecuencia coloca juguetes en la boca y se le dificulta usar las manos y los dedos con objetos pequeños. Sus maestros de Head Start están interesados en la manera de modificar los materiales para que Carlos pueda jugar con ellos junto con sus compañeros en la clase. Ellos también quieren fomentar su crecimiento y desarrollo en sus juegos con juguetes y el uso de los músculos pequeños. Uno de los maestros de Head Start pudo visitar la clase de educación especial de Carlos y obtuvo ideas de juguetes y actividades. El especialista de discapacidad de Head Start había apoyado previamente a muchos niños con síndrome de Down y tenía varias ideas que contribuir. La madre de Carlos y su hermana también ayudaron haciéndole saber al equipo cuáles eran sus juguetes favoritos en casa.

La primera y más importante modificación fue analizar detenidamente todos los juguetes que había en el salón de clases, buscando piezas pequeñas que pudieran ser peligrosas si Carlos se las colocaba en la boca. Cualquier juguete que se consideró peligroso se utilizaba únicamente con la supervisión cuidadosa de un adulto. Segundo, los juguetes que disfrutaba Carlos se proporcionaron en versión más grande junto con juguetes semejantes. Al principio los maestros se preocuparon de verse forzados a usar juguetes para bebé para responder a las necesidades de Carlos, pero tuvieron la grata sorpresa de lo fácil que fue encontrar materiales adecuados para su edad. Por ejemplo, en un contenedor que se llenó con bloques de cubo de una pulgada, se añadieron bloques más grandes, junto con imanes o velcro que le permitían a Carlos apilarlos con éxito. Los carritos, camioncitos y aviones con ruedas grandes y figuras que se quitaban se llevaron cerca de otros juguetes rodantes. Los libros acartonados (algunos en español y otros bilingües) se colocaron junto con los libros de portada blanda. Algunos libros se desbarataron y se colocaron en álbumes de fotos, lo cual resultó en páginas más gruesas y por lo tanto más fáciles de voltear para Carlos.

En el área de materiales artesanales, se tomaron prestadas tres tijeras de bucle del personal de educación especial, las cuales le permitían a Carlos cortar con un mínimo esfuerzo. A sus amigos también se les permitió probarlas. Se añadieron marcadores y crayones grandes al material



escolar. Se hicieron más grandes los mangos de las brochas de hule espuma, envolviéndolos con cinta plateada. Al ayudar a Carlos a realizar sus actividades, los miembros del personal también dieron a Carlos únicamente materiales que él necesitara paso a paso, mientras le ayudaban a pensar detenidamente en las instrucciones de cualquier actividad. Ellos se dieron cuenta que con frecuencia bastaba que repitieran las instrucciones que habían dado a otros niños, pero una instrucción a la vez.

Los maestros tomaban a Carlos y todas estas nuevas estrategias en cuenta cuando pensaban en materiales y actividades nuevas. Como resultado, él siguió adquiriendo habilidades a la vez que se divertía con sus amigos. Carlos prosperó en Head Start y los maestros de su clase de educación especial vinieron a observarlo. Ellos pudieron apoyar sus nuevas habilidades en el salón de clases de educación especial y aprendieron algunas cosas nuevas acerca de Carlos.

Factores de apoyo

- La familia participó en la planificación de los juguetes y materiales.
- Los recursos internos que había ayudaron a tener acceso a varios juguetes.
- El personal de Head Start y la clase de educación especial aprendieron al observar a Carlos en un ambiente distinto.

Al ayudar a Carlos a realizar sus actividades, los miembros del personal también dieron a Carlos únicamente materiales que él necesitara paso a paso, mientras le ayudaban a pensar detenidamente en las instrucciones de cualquier actividad.

4 Estrategia: Preferencias del niño

Ambiente: Programa después de la escuela en las instalaciones escolares

Niño: Luke

Edad: 11 años

Antecedentes

Luke es un niño de 11 años con parálisis cerebral. Él vive con su madre, Joey, y su hermano menor en una ciudad grande. Luke siempre ha recibido apoyo en la clase ordinaria del maestro de educación especial. Luke tiene discapacidades del aprendizaje y de la movilidad provocadas por la parálisis cerebral. Él es capaz de caminar y correr distancias cortas, pero pierde el equilibrio a veces y se cansa al caminar distancias largas. Él y su hermano asisten a un programa de cuidado infantil después de clases en la escuela primaria.²³

Servicios

Luke está en el 5º Grado y recibe servicios del especialista en recursos, la terapeuta del habla y el maestro de educación física adaptativa en la escuela. Él ha estado asistiendo al programa después de la escuela durante dos años. En el pasado, había poca coincidencia entre los

especialistas y el programa después de la escuela. Al principio, los proveedores del programa después de la escuela se sentían incómodos con la falta de equilibrio de Luke, lo cual resultaba en que a veces se caía. Debido a que los proveedores querían evitar una lesión, ellos intentaron restringir sus actividades al aire libre, colocándolo con un grupo de niños más pequeños cuando el grupo estuviera afuera o saliera de excursión por el vecindario. Sin embargo, a él no le gustaban los juegos de interior y comenzó a meterse en problemas.



Luke está en el 5o Grado y recibe servicios del especialista en recursos, la terapeuta del habla y el maestro de educación física adaptativa en la escuela. Él ha estado asistiendo al programa después de la escuela durante dos años.



Estrategia

Después de hablar con su madre, los proveedores del programa después de la escuela decidieron dedicar tiempo a hablar con Luke acerca de lo que él quería hacer después de la escuela. Ellos descubrieron que él quería jugar al baloncesto y salir en excursiones con el grupo de niños mayores. Él también era muy bueno para los juegos de computadora y quería que el programa tuviera algunos que él pudiera jugar.

Al analizar cuidadosamente las preferencias de Luke, quedó claro que él estaba pidiendo hacer cosas muy diferentes de lo que los proveedores del programa después de la escuela le habían estado ofreciendo. Lo primero que hicieron fue recibir permiso de Joy para hablar con el maestro de educación física adaptativa en el plantel escolar y obtener ideas de cómo lidiar con las caídas ocasionales y qué hacer si Luke se lesionaba. Luego, en los días de excursión, su madre traía su bicicleta para que él pudiera salir con el grupo y no quedarse atrás. Después, el programa, que anteriormente tenía una prohibición contra los juegos de computadora, consiguió algunos juegos para una computadora donada e incluyó los juegos de computadora entre las opciones de Luke durante el tiempo que él estaba en interiores. Esto concedió a Luke la oportunidad de demostrar las habilidades que tenía para muchos de los juegos. Como resultado, a él también se le dieron responsabilidades de liderazgo, enseñando y supervisando a los niños pequeños cuando jugaban estos juegos. Para apoyar los esfuerzos continuos de adaptar el ambiente después de clases de Luke, la familia también solicitó que las consultas regulares con el

Al analizar cuidadosamente las preferencias de Luke, quedó claro que él estaba pidiendo hacer cosas muy diferentes de lo que los proveedores del programa después de la escuela le habían estado ofreciendo.

programa después de la escuela se integrarán al IEP, con visitas recíprocas para intercambiar información, ideas y apoyo.

Factores de apoyo

- Luke fue capaz de participar en el desarrollo de su programa al expresar sus intereses e ideas.
- El proveedor de cuidado infantil después de clases estaba dispuesto a oír nuevas ideas del niño, la familia y otros adultos que trabajaban con Luke.
- El programa de educación especial y el programa de cuidado infantil intercambiaron información y se planificaron consultas para el futuro.

5 Estrategia: Equipo especial

Ambiente: Programa de cuidado infantil en el hogar

Niña: Jessie

Edad: 11 meses

Antecedentes

Jessie tiene 11 meses de edad y vive en un suburbio de una ciudad altamente industrializada de California. Ella nació prematuramente y fue hospitalizada durante las primeras 10 semanas de su vida. Ahora, a los 11 meses de edad, ella tiene retrasos ligeros de su desarrollo y una enfermedad respiratoria crónica. Jessie vive con sus padres, Dawn y Kirk. Fue difícil para Dawn localizar cuidado infantil adecuado para Jessie, debido a que ella requiere tomar medicamentos por vía oral diariamente y tratamientos de nebulizador hasta cuatro veces al día. Los horarios de trabajo de los padres de Jessie incluyen un periodo prolongado para transportarse al trabajo y cuatro jornadas laborales de 12 horas. Con asistencia de un recurso de cuidado infantil de la localidad y una agencia de remisiones, la madre de Jessie encontró una proveedora de cuidado infantil en el hogar acreditada, Maya, quien cuida a ocho niños cerca de la casa de Jessie y puede proporcionar cuidado durante el horario prolongado que requiere la familia.

Servicios

Jessie recibe servicios de intervención temprana de Early Start California por medio de un Plan de Servicios Familiares Individualizado (IFSP) creado por el centro regional de la localidad. Su condición médica se

Con asistencia de un recurso de cuidado infantil de la localidad y una agencia de remisiones, la madre de Jessie encontró una proveedora de cuidado infantil en el hogar acreditada, Maya, quien cuida a ocho niños cerca de la casa de Jessie y puede proporcionar cuidado durante el horario prolongado que requiere la familia.

monitorea con cuidado y tiene muchas consultas médicas. El horario de trabajo de cuatro días a la semana le permite a la madre de Jessie tener un día entre semana en casa con Jessie para atender las necesidades médicas y citas de servicios especiales de Jessie. A la hora de la siesta, en el hogar del proveedor de cuidado infantil, una reunión sobre el IFSP incluyó a los padres, el coordinador de servicios del centro regional, un especialista en desarrollo y el proveedor de cuidado infantil. Juntos, ellos crearon un plan para la intervención temprana y coordinar servicios, además de un plan de cuidado especial en casos de emergencia. En esta reunión, Maya expresó algunas inquietudes acerca de las condiciones médicas de Jessie. Ella tenía experiencia previa cuidando a niños con discapacidades, pero ninguna de estas condiciones en particular.

Estrategia

Después de firmar los formularios de autorización médica correspondientes y verificar con la agencia de acreditación, Dawn capacitó a Maya acerca de cómo administrar los medicamentos y los tratamientos de nebulizador de Jessie. Maya también se comunicó con la asociación pulmonar de la localidad y el proveedor de atención médica de Jessie para obtener capacitación e información adicional acerca del uso de los medicamentos administrados por vía respiratoria. Dawn colaboró estrechamente con el proveedor de cuidado infantil y su personal auxiliar para asegurarse de que hubiera alguien en el programa en todo momento que supiera cómo cuidar a Jessie.

A la hora de la siesta, en el hogar del proveedor de cuidado infantil, una reunión sobre el IFSP incluyó a los padres, el coordinador de servicios del centro regional, un especialista en desarrollo y el proveedor de cuidado infantil.



El especialista en desarrollo del programa Early Start visita ahora a Jessie en el programa de cuidado infantil en el hogar una vez a la semana para proporcionar ideas acerca de cómo fomentar las habilidades del desarrollo de Jessie y atender sus necesidades de atención médica.

El especialista en desarrollo del programa Early Start visita ahora a Jessie en el programa de cuidado infantil en el hogar una vez a la semana para proporcionar ideas acerca de cómo fomentar las habilidades del desarrollo de Jessie y atender sus necesidades de atención médica. Maya es capaz de integrar algunas de estas actividades para fomentar el desarrollo en su programa normalmente programado. De esta manera, las actividades se vuelven parte del currículo para todos los niños, fomentando su crecimiento y desarrollo, y Maya se siente confiada del cuidado que ella proporciona.

Factores de apoyo

- Los proveedores de servicios especializados, el proveedor de cuidado infantil en el hogar y la familia coordinaron servicios.
- El proveedor de cuidado infantil en el hogar recibió capacitación especializada antes de que la niña se inscribiera en el programa.
- La buena comunicación entre los proveedores de servicios y la familia permitió que los servicios se proporcionaran de manera adecuada para el ambiente de cuidado infantil.



6a

Estrategia: Apoyo de los adultos

Ambiente: Centro de cuidado y desarrollo infantil subsidiado

Niños: Andrea, Jamal y Tamika

Edades: Tres años, cuatro años y tres años y medio, respectivamente



Antecedentes

El centro de cuidado infantil City Child Care Center es un centro de cuidado infantil y desarrollo subsidiado. El programa tiene 24 niños en la clase para niños de tres años, con dos maestros, un maestro auxiliar y con frecuencia un abuelo de acogida. Los tres proveedores han tenido cierta capacitación o experiencia cuidando a niños con discapacidades, de los cuales hay tres en la clase. Cada uno tiene necesidades muy diferentes. Una cosa que tienen todos en común, sin embargo, es un retraso significativo del habla y el lenguaje.

Andrea tiene tres años y es muy enérgica. Ella tiene una pérdida significativa del oído y usa un aparato para el oído, aunque ella con frecuencia se lo quita y se lo da a sus amigos o lo entierra en la caja de arena. Andrea sonríe constantemente y busca interactuar con los niños y los adultos. Ella puede verbalizar algunas palabras y a veces se frustra en los grupos, probablemente porque no puede oír lo que está sucediendo. Ella se comunica mejor con expresiones faciales y ademanes y está comenzando a usar un poco el lenguaje de señas.

Jamal tiene cuatro años y ha estado en el centro durante dos años. Durante ese periodo, a él se le diagnosticó trastorno por autismo. Debido a su condición, a Jamal le encanta la previsibilidad y la rutina. Su actividad favorita ha sido poner en fila los carritos o hacer girar sus ruedas. Él siente mucho apego con uno de sus maestros y, por ese motivo, ha permanecido en la clase para niños de tres años. Jamal habla con oraciones memorizadas (tomadas de programas de televisión o cuentos). Sin embargo, él no siempre usa las palabras para comunicarse con los demás. Él solo recientemente ha comenzado a prestar atención a los otros niños y a los adultos.

Tamika tiene tres años y le gusta observar durante mucho tiempo antes de unirse. Ella interactúa mejor en grupos más pequeños de niños y con frecuencia se siente más contenta si la mece su abuela de acogida. Tamika tiene parálisis cerebral leve y retrasos del habla. Ella recientemente comenzó a aprender el idioma de señas y parece que le gusta usarlo.

Los tres proveedores han tenido cierta capacitación o experiencia cuidando a niños con discapacidades, de los cuales hay tres en la clase. Cada uno tiene necesidades muy diferentes.

El centro de cuidado infantil City Child Care Center creó un acuerdo entre agencias con el distrito escolar que proporciona servicios a Jamal y Tamika.

Servicios

Cuatro mañanas a la semana, Andrea asiste a un programa para niños sordos y con impedimentos auditivos y recibe sus servicios especiales en ese ambiente. El Departamento de Servicios Infantiles de California (CCS, por sus siglas en inglés) cubre los gastos del aparato del oído de Andrea. Jamal y Tamika asisten juntos a una clase preescolar de educación especial tres mañanas a la semana. Jamal recibe visitas adicionales a su hogar dos mañanas por semana. Tamika recibe terapia del habla una vez a la semana y consultas de terapia física y ocupacional mensualmente del CCS. El centro de cuidado infantil City Child Care Center creó un acuerdo entre agencias con el distrito escolar que proporciona servicios a Jamal y Tamika. Como producto de ese acuerdo, el distrito proporciona personal que capacita a los proveedores, visita el centro de cuidado infantil mensualmente e invita a los proveedores a que asistan a las reuniones del IEP, con permiso de los padres.

Estrategia

Los maestros decidieron tomar una clase de idioma de señas para que pudieran apoyar mejor el desarrollo de la comunicación de Andrea y Tamika. El supervisor pudo procurar el reembolso del costo de la clase por medio de un fondo de desarrollo profesional. Los maestros a su vez enseñaron las señas que aprendieron a su maestra auxiliar y al abuelo de acogida durante la hora de la siesta del centro. Cuando ellos comenzaron



a usar el lenguaje de señas en el programa, ellos animaron a los niños a que usaran las señas cuando se comunicaran con Andrea y Tamika. Además, los proveedores recibieron capacitación del especialista de Jamal acerca de estrategias para aumentar su participación, incluyendo tableros con imágenes para ayudarle a predecir sus actividades y utilizarlos en sus intentos de comunicarse.

Fue interesante que el lenguaje de señas causó emoción a Jamal. Debido a que él no dormía durante la siesta, lo cual había sido un problema en el pasado, los maestros descubrieron que le encantaba verlos practicar las señas y les pedía qué hicieran el alfabeto y los números con señas una y otra vez. Ellos respondieron con gusto a sus peticiones y, por consiguiente, descubrieron que ellos y que Jamal estaban adquiriendo la habilidad con rapidez. Mientras tanto, Andrea y Tamika (junto con muchos de los otros niños) respondieron a las tableros de comunicación con imágenes que se usaban para Jamal. Los maestros crearon fichas ilustradas para todo, usando catálogos de juguetes, fotografías y los símbolos visuales que les enseñó el terapeuta del habla.

En el salón de clases aumentó la comunicación. Todos los niños aumentaron sus habilidades de lenguaje y la comunicación drásticamente. Jamal comenzó a interactuar con los adultos y demás niños con el lenguaje de señas. Tamika utilizó el lenguaje de señas y las imágenes al principio, pero hacia fines del ciclo escolar ella comenzó a usar palabras y oraciones y, por su propia voluntad, dejó de depender tanto del idioma de señas. Andrea se volvió menos frustrada en sus intentos de comunicarse y se sentía más cómoda usando el lenguaje de señas. Ella también estaba usando palabras, además del lenguaje de señas, a finales del ciclo escolar. El supervisor decidió mantener juntos a la clase completa con los mismos proveedores durante el siguiente ciclo escolar para que siguiera avanzando el ambiente enriquecido con comunicación.

Factores de apoyo

- Los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano recibieron capacitación especializada en el idioma de señas y la comunicación con imágenes.
- Se diseñaron intervenciones estructuradas para cada uno de los niños con discapacidades y dichas intervenciones se integraron al ambiente de la clase ordinaria.
- Los acuerdos entre agencias concedieron capacitación y servicios a los proveedores dentro del ambiente de aprendizaje y cuidado temprano.

En el salón de clases aumentó la comunicación. Todos los niños aumentaron sus habilidades de lenguaje y la comunicación drásticamente.

6b

Estrategia: Apoyo de los adultos

Ambiente: Programa preescolar privado de la comunidad

Niña: Jazmine

Edad: Cuatro años

Jazmine ha vivido con su tía abuela y madre de acogida, Tina, desde que tenía 16 meses. Ella había estado en hogares de acogida antes de eso.

Antecedentes

Jazmine ha vivido con su tía abuela y madre de acogida, Tina, desde que tenía 16 meses. Ella había estado en hogares de acogida antes de eso. A ella la inscribieron recientemente en el Centro de Cuidado Infantil Mountain View, un programa de día completo ubicado en el Valle Central. Jazmine es extremadamente activa y ha exhibido comportamientos difíciles en ambientes de grupo. Su último grupo fue un programa de cuidado infantil en el hogar y ella era la única niña de más de tres años en el ambiente. Jazmine es grande para una niña de cuatro años y ha tenido varios episodios de comportamiento fuera de control en el programa de cuidado infantil y en casa. Estas conductas incluyen arrojarse al suelo, gritar, lanzar juguetes y golpear a otros niños. Las transiciones son especialmente difíciles para Jazmine y ella tiende a deambular durante estos periodos programados cuando se espera que los niños permanezcan sentados.



Servicios

Jazmine recibió servicios de terapia del habla del distrito escolar de la localidad y ellos habían recomendado este centro preescolar, debido a que están implementando el *Marco de la pirámide de la enseñanza*, un sistema de varios niveles de apoyo para fomentar el desarrollo socioemocional y prevenir la conducta difícil. Hay un asesor dentro del distrito que proporcionó servicios de asesoría a los programas como parte de una Iniciativa de Respuesta a la Intervención (RTI, por sus siglas en inglés). El asesor pudo proporcionar tres consultas en el salón de clases.

Los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano querían reunir información acerca del ambiente de cuidado infantil anterior, pero Tina les pidió que no lo hicieran porque ella seguía molesta por la manera en que la trataron a ella y a Jazmine. Tina sintió que Jazmine no recibió una disciplina constante durante los primeros años de vida y ella esperaba que al socializar con otros niños de su edad, ella aprendería los comportamientos adecuados.

Tina le confió al director que ella estaba muy preocupada de no ser buena madre para Jazmine. Jazmine tiene mucha energía y Tina siente que ella ha tenido que ser muy dura con ella. Ella espera obtener ideas para fomentar una conducta más adecuada en casa.

Estrategia

Los maestros asignaron a uno de los maestros auxiliares a que dedicara tiempo adicional con Jasmine, para conocer sus gustos, cualidades y preferencias. A Jazmine la colocaron en sus grupos pequeños y ella se volvió el punto principal de contacto para Jazmine cuando ella llegó. La maestra auxiliar documentó sus esfuerzos en cada uno de los niveles del formulario de “plan de acción escalonado” que se usa en la Pirámide de la enseñanza. Esto incluyó:

- **Establecer relaciones**
 - Aumentar la cantidad de depósitos emocionales positivos que experimenta Jazmine a lo largo del día
 - Aprender acerca de las características de su temperamento
- **Crear un ambiente de apoyo**
 - Enseñarle lo que se espera de ella en el salón de clases, especialmente respecto a las transiciones
 - Usar pistas visuales y rutinas mini visuales para enseñarle acerca de las transiciones
- **Enseñar habilidades sociales y emocionales**
 - Comenzar a enseñarle a regular y controlar sus emociones fuertes

Jazmine recibió servicios de terapia del habla del distrito escolar de la localidad y ellos habían recomendado este centro preescolar, debido a que están implementando el Marco de la pirámide de la enseñanza, un sistema de varios niveles de apoyo para fomentar el desarrollo socioemocional y prevenir la conducta difícil.

A Tina (madre) se le invitó a participar en una serie para familias sobre la Pirámide de la enseñanza que ofrecía apoyo e información a los padres acerca de las estrategias de la Pirámide de la enseñanza que se utilizaban en el salón de clases.

- Fomentar la conciencia acerca de la conducta adecuada de los otros niños

El asesor RTI colaboró con todo el equipo de enseñanza. Ellos observaron detenidamente a Jazmine durante las transiciones a lo largo del día, recolectando informes acerca de la conducta observada cuando ella exhibía comportamientos difíciles y cuando ella lidiaba con las transiciones con comportamientos adecuados. Estas observaciones proporcionaron algunas ideas adicionales acerca de las habilidades que Jazmine necesitaba aprender, así como la identificación de situaciones que parecían prevenir los comportamientos difíciles. Ellos también registraron la cantidad de incidentes y el grado de inquietud durante estos incidentes. En un mes, los incidentes de conducta difícil disminuyeron de entre 10 y 12 veces al día y de ser “extremadamente preocupantes” a uno a dos al día y ser “preocupantes”.

Además, a Tina se le invitó a participar en una serie para familias sobre la *Pirámide de la enseñanza* que ofrecía apoyo e información a los padres acerca de las estrategias de la *Pirámide de la enseñanza* que se utilizaban en el salón de clases. También se proporcionó cuidado infantil. Tina pudo asistir a estas sesiones y aprendió a implementar muchas de las estrategias en casa.

Factores de apoyo

- El programa estaba implementando la *Pirámide de la enseñanza*, un programa basado en las evidencias que fomenta el desarrollo socioemocional adecuado y previene la conducta difícil.





- El apoyo de adultos (no el apoyo individual) donde un miembro del equipo se enfoca en conocer a Jazmine y luego darle apoyo conforme ella aprende habilidades nuevas.
- Se ofreció en el centro una clase sobre crianza infantil, con servicios de cuidado infantil.
- La comunicación entre el hogar y la escuela se llevó a cabo de manera respetuosa, con regularidad y con los resultados acordados.
- Al recibir la capacitación RTI, los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano colaboraron con el distrito escolar para coordinar e implementar un plan y luego fomentar los cambios en la conducta.

La comunicación entre el hogar y la escuela se llevó a cabo de manera respetuosa, con regularidad y con los resultados acordados.

7 Estrategia: Apoyo de los compañeros

Ambiente: Taller escuela de una universidad de la comunidad

Niña: Sofía

Edad: Cuatro años

Antecedentes

Sofía tiene cuatro años y vive con sus padres, Eduardo y Jamira, en un suburbio de una ciudad grande de California. Los padres de Sofía provienen de Brasil y toman clases en la universidad de la comunidad. Sofía es muy tímida, tiene buenas habilidades para caminar y moverse,

Los padres de ella invitaron a los maestros de la escuela a que asistieran a la última reunión del IEP y proporcionaron información acerca de las interacciones de Sofía en la escuela.

le encanta jugar con muñecas y ha estado recibiendo servicios especiales desde su nacimiento prematuro. Ella tiene retrasos de lenguaje, cognitivos y del desarrollo de sus habilidades motoras finas. Ella ha estado en el turno matutino de la escuela taller desde hace un año.

Servicios

Sofía asiste actualmente a un grupo de terapia del lenguaje y del habla dos tardes por semana en la escuela primaria de la localidad. Un maestro de educación especial de infancia temprana visita el taller escuela al menos una vez al mes. Los padres de ella invitaron a los maestros de la escuela a que asistieran a la última reunión del IEP y proporcionaron información acerca de las interacciones de Sofía en la escuela. Recientemente, ellos han estado preocupados de que Sofía es retraída y juega casi exclusivamente con muñecas de una manera que es más normal para un niño más pequeño.

Estrategia

Como manera de ayudar a Sofía a interactuar con otros niños, los maestros buscaron a otra niña a quien le gustara jugar con muñecas. Ellos encontraron a Robyn y le pidieron que fuera amiga de Sofía. Todos los niños fueron acoplados con amigos para que esta actividad formara parte del grupo grande. El especialista de la escuela enseñó a Robyn algunas maneras de captar la atención de Sofía y animarle a jugar con las muñecas como lo hacía Robyn. La maestra principal aprendió estas técnicas también. Los proveedores hicieron más grande el área de juego dramático para que pudieran jugar varios amigos al mismo tiempo y se asesoró a



los pasantes de pedagogía para que animaran las interacciones por medio de comentarios que hacían al observar a los niños jugar. Además, se proporcionaron diferentes tipos de muñecas en el programa de cuidado infantil en el hogar que posiblemente animaron juegos para un desarrollo más avanzado, como muñecas con diferentes tipos de vestido y diferente tipo de cabello, muñecas bebé y de niños mayores, así como muñecas niño y muñecas niña. Poco a poco, se añadieron diferentes accesorios (camas, sillas altas, alimentos, etc.) al área y otros amigos comenzaron a jugar más activamente con Sofía y Robyn.

Tener una amiga ayudó a Sofía a adentrarse en otras áreas del salón de clases. Con una muñeca bajo el brazo, ella se comenzó a sentir muy cómoda siguiendo a Robyn en el área de bloques, el área de libros y otros lugares fuera del área de la casita. Los maestros le ofrecían con gentileza algo de otras áreas de juego para animarla a que ampliara sus juegos más allá de las muñecas. Ellos comentaban acerca de lo que otros niños estaban haciendo, especialmente la amiga de Sofía, Robyn. Sofía comenzó a dejar la muñeca en el área de la casita al desplazarse por el salón de clases y comenzó a interactuar con otros niños.

Factores de apoyo

- Otro niño en el programa compartía los intereses de Sofía.
- El especialista pudo capacitar a su colega y a los proveedores sobre maneras de animar la interacción.
- Los maestros utilizaron sus conocimientos sobre el desarrollo infantil para ampliar y animar habilidades de juego más maduras.

8 Estrategia: Apoyo invisible

Ambiente: Programa privado después de la escuela

Niña: Erica

Edad: Ocho años

Antecedentes

Erica, de ocho años, vive con sus padres, Jeff y Debbie, y es la mayor de dos niñas. Ella vive en una ciudad muy distante en el norte de California. Erica es muy activa y le encanta patinar, pero le cuesta trabajo leer. Erica recientemente comenzó a quejarse que a ella no le gustaba ir al programa después de la escuela y que no tenía amistades allí. Ella también se estaba quejando de no tener amistades en la escuela. Jeff se reunió con los miembros del personal del programa después de la escuela para hablar acerca de lo que estaba sucediendo en la escuela y ver qué ideas

Tener una amiga ayudó a Sofía a adentrarse en otras áreas del salón de clases.

Jeff (el padre) se reunió con los miembros del personal del programa después de la escuela para hablar acerca de lo que estaba sucediendo en la escuela y ver qué ideas tenían los miembros del personal.

tenían los miembros del personal. Los miembros del personal expresaron inquietudes acerca de la conducta de Erica y pensaron que su fuerte personalidad y deseo que las actividades se hicieran a su manera estaba interfiriendo con su habilidad para hacer amistades en el programa.

Servicios

Erica estaba recibiendo servicios de recursos para ayudarle a leer. A ella también la estaban monitoreando por dificultades de la conducta en el salón de clases, específicamente aquellas relacionadas con sus interacciones en grupos pequeños. Ella estaba intentando controlar sus impulsos en el salón de clases y sus padres se sentían satisfechos con sus avances en la escuela. Pero a ellos les preocupaban los informes más recientes del programa después de la escuela.

Estrategia

Jeff pudo informar a los miembros del personal del programa después de la escuela acerca de algunas de las estrategias que estaba usando el maestro del salón de clases para facilitar las interacciones de Erica con otros niños. Debido a que Erica tendía a ir al grupo que hacía más ruido y era más activo, con frecuencia esto significaba que la actividad ya estaba en curso y el grupo ya se había formado. A partir de esta observación, los miembros del personal (tomando prestado una idea del salón de clases de Erica) hicieron pinzas para la ropa con los nombres de los niños. Ellos también hicieron una ficha para cada actividad con líneas que indicaban la cantidad máxima de pinzas para la ropa que se podían sujetar a cada ficha. Esto permitía a los niños saber cuántos de ellos podían participar en una actividad a la vez. Luego, a Erica se le dio apoyo para escoger una actividad y permanecer en ella hasta que hubiera un lugar para su pinza en una actividad diferente. Las pinzas también se utilizaron como una manera de determinar el orden de tomar turnos si la actividad lo requería. El niño con la pinza en la primera línea iba primero y el resto de los niños tomaban turnos a partir de ahí. El recordatorio visual ayudó a Erica a esperar su turno. Cuando ella interrumpía, los otros niños simplemente señalaban la tarjeta.

Los miembros del personal descubrieron que otros niños valoraban los grupos más pequeños y la manera nueva y visual de tomar turnos. Erica también comenzó a interactuar bien con un par de niños más y los miembros del personal comenzaron a animarlos a que participaran en actividades de grupo pequeño juntos. Erica comenzó a llevarse bien con los otros niños y finalmente fue invitada a varias fiestas de cumpleaños. Para finales del ciclo escolar, ella tenía dos buenas amistades. Además, un miembro del personal del programa después de la escuela asistió a la siguiente reunión sobre el IEP de Erica por invitación del padre de ella,

Un miembro del personal del programa después de la escuela asistió a la siguiente reunión sobre el IEP de Erica por invitación del padre de ella, con la intención de aumentar la coordinación y la colaboración entre los dos ambientes.



con la intención de aumentar la coordinación y la colaboración entre los dos ambientes.

Factores de apoyo

- La familia compartió estrategias del salón de clases de la escuela.
- Los miembros del personal del programa después de la escuela implementaron cambios que ayudaron a muchos niños.
- Prestar atención a los intereses y las interacciones ayudó a fomentar las amistades.
- Se inició una relación entre el programa después de la escuela y el programa escolar.

Apéndice



Apéndice A

Las leyes pertinentes

Ley de Derechos Civiles Unruh de California (*California Unruh Civil Rights Act*)

Cada Estado tiene la opción de promulgar disposiciones que contengan más garantías que la Ley de Estadounidenses con Discapacidades federal (ADA, por sus siglas en inglés). California tiene la Ley de Derechos Civiles Unruh de California, el Artículo 51 del Código Civil de California, la cual es mucho más amplia que la Ley ADA y ofrece incluso más garantías para los niños con necesidades especiales. A diferencia de la Ley ADA, dicha ley dispone garantías contra la discriminación por parte de todos los negocios comerciales en California, incluyendo la vivienda y las instalaciones públicas. Las leyes de California incluso pueden aplicar a las entidades religiosas, aunque no se ha publicado un fallo legal en que esto se haya puesto a prueba.

Ley de Estadounidenses con Discapacidades (*Americans with Disabilities Act*)

La Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA) es una ley Federal que se promulgó en 1990. La Ley ADA contiene garantías a los derechos civiles para personas con discapacidades en áreas como el empleo, el transporte y las



instalaciones públicas, incluyendo el cuidado infantil. Tanto los centros de cuidado infantil como los programas de cuidado infantil en el hogar deben cumplir con la Ley ADA, sin importar si reciben financiamiento privado o público. Las únicas exenciones son para las organizaciones religiosas que operen programas de cuidado infantil. La Ley ADA dispone garantías para un niño o adulto que reúna los siguientes criterios:

- Tiene un impedimento físico o mental que limite notablemente alguna de sus “actividades principales de la vida”
- Tiene antecedentes de tal impedimento
- Se le considera que tiene un impedimento
- Está vinculado con un individuo que tiene una discapacidad

La Ley ADA marca que deben hacerse “acomodos razonables” para niños con discapacidades en los programas de cuidado infantil. En la mayoría de los casos, los acomodos necesitan ser bastante sencillos y poco costosos de implementar. Por ejemplo, un niño con diabetes podría necesitar un snack a una hora diferente o con mayor frecuencia que otros niños, o bien un niño a quien se le dificulte hacer transiciones a diferentes actividades podría necesitar un poco de tiempo adicional y apoyo para hacerlo. La Ley ADA también deja claro que un programa de cuidado infantil no puede cobrar más a las familias de niños con discapacidades que a otras familias.

La Ley ADA también dicta que las “barreras arquitectónicas” al ingreso o uso de las instalaciones deben ser retiradas cuando sea posible “hacerlo con facilidad”. Esto significa que deben efectuarse aquellos cambios necesarios que no impliquen una “carga indebida” al proveedor (“una carga indebida” se define como una dificultad o gasto significativo). Ejemplos de diseños fácilmente alcanzables podrían implicar el reacomodo de los muebles para un niño con impedimentos visuales, la instalación de un pasamanos en el baño para un niño que usa un andador, cambiar las bisagras de la puerta u otros acomodos menores semejantes. Al hacer estos acomodos relativamente sencillos, un proveedor de cuidado infantil estaría cumpliendo con la Ley ADA.

Hay instancias en qué los acomodos implican cambios más significativos. Por fortuna, hay créditos tributarios y otros recursos que pueden ayudar a compensar el costo de estas modificaciones más extensas al programa de cuidado infantil.

La Ley ADA también reconoce que podría haber una situación en la cual a un niño no se le puede admitir a un programa de cuidado infantil si el niño representa una amenaza directa a los demás, si la modificación provoca alteraciones fundamentadas al programa mismo o si el acomodo necesario causa dificultades indebidas al programa. Estas excepciones se consideran en cada caso individual y la ley espera que los proveedores de cuidado infantil se empeñen en incluir a los niños con discapacidades tan frecuentemente como sea posible.

Ley Educativa sobre Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act): Servicios para niños con discapacidades o retrasos

La Ley Educativa sobre Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés) es una ley federal que hace obligatoria la educación especial para todos los niños que reúnan los requisitos. La Ley IDEA garantiza a los niños con discapacidades una educación pública gratuita y adecuada; una educación en el ambiente con menores restricciones; servicios relacionados; y una evaluación justa en la entrega de aquellos servicios de educación especial a niños y jóvenes de cero a 22 años. La ley contiene cuatro partes:

- La Parte A cubre el propósito general de la ley y las definiciones
- La Parte B aborda los requisitos de la educación para todos los niños con discapacidades de tres a 21 años
- La Parte C cubre los requisitos específicos de los servicios para bebés y niños pequeños (niños de cero a 36 meses) con discapacidades y sus familias
- La Parte D autoriza actividades nacionales para mejorar los servicios de educación especial (investigación, capacitación del personal, asistencia técnica y becas de mejoramiento del Estado)

La Ley IDEA hace posible que los estados y las localidades reciban el financiamiento federal para ayudar con la educación de los bebés, los niños pequeños, los niños en edad preescolar, los niños mayores y los jóvenes con discapacidades. En esencia, para seguir reuniendo los requisitos para recibir los fondos federales conforme a la ley, los estados deben garantizar lo siguiente:

- Todos los niños y los jóvenes con discapacidades, sin importar la gravedad de su discapacidad, recibirán una educación pública gratuita y adecuada cubierta por el erario.
- La educación de los niños y los jóvenes con discapacidades se basará en una evaluación completa e individual de las necesidades específicas y particulares de cada alumno.
- Se diseñará un Programa Educativo Individualizado (IEP) o un Plan de Servicios Familiares Individualizado (IFSP) para cada niño o joven que se determine que reúne los requisitos de la intervención temprana o educación especial, indicando con precisión qué tipos de servicios de intervención o qué tipos de educación especial y servicios relacionados recibirá cada bebé, niño pequeño, niño en edad preescolar, niño mayor o joven.
- Todos los niños y jóvenes con discapacidades recibirán educación en un ambiente educativo normal en la mayor medida posible. Los niños y los jóvenes que reciban educación especial tienen derecho a recibir servicios relacionados que necesiten para beneficiarse de la instrucción educativa especial.

- Los padres tienen derecho a participar en cada decisión relacionada con la identificación, evaluación y colocación de su hijo o joven con una discapacidad.
- Los padres deben dar su consentimiento para cualquier evaluación inicial, evaluación diagnóstica o colocación; se les debe notificar de cualquier cambio en la colocación que pudiera ocurrir; se les debe incluir, junto con los maestros, en la reuniones efectuadas para crear programas individualizados; y ellos deben autorizar estos planes antes de que estos entren en vigor por primera vez.
- Los derechos de los padres a impugnar y apelar cualquier decisión relacionada con la identificación, evaluación y colocación de su hijo están plenamente garantizados por los procedimientos de proceso debido que se detallarán con claridad, al igual que cualquier asunto relacionado con la provisión de educación pública gratuita y adecuada.
- Los padres tienen derecho a que la información se mantenga confidencial. Nadie puede ver los expedientes del niño a menos que los padres lo autoricen por escrito. Una vez que un niño tenga un IFSP o un IEP, el consentimiento de los padres es necesario para que alguien pueda hablar del niño con otras personas. La excepción a esto es el personal escolar que tenga intereses educativos auténticos.

Parte C en California: Early Start

Como se menciona arriba, la Parte C de la Ley IDEA aborda los servicios para los niños de cero a tres años. La ley estatal de California que rige este componente de la Ley IDEA es la Ley de Servicios de Intervención Temprana de California, es decir, el programa de intervención temprana del estado para los niños de cero a 36 meses. Esta ley estatal se rige por las leyes tanto federales como estatales. El Departamento de Servicios de Desarrollo es la agencia principal de Early Start y colabora con el Departamento de Educación de California, el Departamento de Servicios Sociales y otras agencias estatales, para proporcionar servicios a los niños de cero a tres años que tengan una discapacidad del desarrollo o se encuentren en riesgo de padecer discapacidades del desarrollo.

Los niños y las familias que cumplan con los requisitos del programa Early Start reúnen los requisitos de los servicios de intervención temprana. Los centros regionales comparten la responsabilidad principal con las agencias educativas locales (distritos escolares y oficinas educativas de los condados) de coordinar y proporcionar estos servicios a nivel local. Dichos servicios pueden incluir la instrucción especializada, los servicios del habla y el lenguaje, la terapia física y ocupacional y el transporte.

A los niños de cero a tres años se les puede identificar y remitir a los centros regionales o a las agencias educativas de la localidad (LEA) por medio de fuentes de remisión principales en sus comunidades, incluyendo hospitales, proveedores de atención médica, proveedores de cuidado infantil, otras LEA, programas de servicios sociales o la familia del niño. Cada niño de cero a tres años a quien se remita a Early

Start recibe una evaluación inicial para determinar si reúne los requisitos y, en caso de hacerlo, se le hace una evaluación diagnóstica para determinar las necesidades de servicios. El Plan de Servicios Familiares Individualizado (IFSP) es el documento legal que describe los servicios que recibe el niño. Los IFSP se evalúan al menos cada seis meses y los proveedores de cuidado infantil son bienvenidos a participar en estas reuniones, siempre y cuando tengan el permiso de los padres. La participación de los proveedores de cuidado infantil en estas reuniones podría ser especialmente importante si el niño recibe servicios de intervención temprana en las instalaciones del programa de cuidado infantil.

Las leyes federales y estatales recalcan que los servicios de intervención temprana se deben proporcionar en “ambientes naturales” siempre que sea posible. Los ambientes naturales son aquellos lugares donde el niño y la familia estarían si el niño no tuviera una discapacidad, como el hogar o el programa de cuidado infantil. Por lo tanto, un padre de familia puede acudir a los proveedores de servicios para obtener una intervención para su hijo en el mismo programa de cuidado infantil. Dar la bienvenida a un terapeuta o especialista en intervención temprana en un programa de cuidado infantil es una manera positiva en que el proveedor de cuidado infantil puede fomentar la inclusión y enriquecer el programa en general.

Early Start también proporciona el financiamiento para 55 centros de recursos en todo el estado que proporcionan apoyo entre padres de familia para familias con niños de cero a tres años con necesidades especiales. En estos Centros/Redes de Recursos Familiares trabajan principalmente padres y se proporciona apoyo en un ambiente que no es clínico y que se centra en la familia. En concreto, los Centros/Redes de Recursos Familiares proporcionan referencias y hacen promoción entre las poblaciones marginadas, apoyan actividades para localizar a los niños, así como actividades de servicios de colaboración entre las familias y profesionales, además de ayudar a las familias con la transición.



Los servicios para los niños y jóvenes de 3 a 22 años

Como se describió brevemente, la Parte B de la Ley IDEA se aplica a los niños y jóvenes de tres a 22 años que reúnan los requisitos de los servicios de educación especial. El Departamento de Educación de California supervisa la implementación de los servicios de la Parte B en el Estado, al igual que lo hacen los departamentos de educación en otros estados del país.

Se han hecho varias actualizaciones a la Ley IDEA a lo largo de los años y las más recientes fortalecen las disposiciones relacionadas con los “ambientes menos restrictivos”. Esto significa que, en la mayor medida posible, los niños deben permanecer en las mismas clases que sus compañeros con un desarrollo típico. Para los niños de tres a cinco años, esto significa que los servicios especializados se proporcionan idealmente en ambientes como el hogar, un centro de cuidado infantil o un programa de cuidado infantil en el lugar. Para este grupo de edades, estos servicios se proporcionan por medio del distrito escolar de la localidad, la oficina de educación del condado o el área de planificación local de educación especial.

La educación especial proporciona programas de educación temprana específica a niños de entre tres y cinco años con discapacidades. Estos programas incluyen servicios individuales y en grupo en una gama de ambientes normales y adecuados a la edad para niños pequeños, como los programas de cuidado infantil ordinarios, el hogar y los programas preescolares de educación especial. Los servicios se basan en consultas continuas con la familia, incluyen servicios de apoyo relacionados para el niño y la familia y se proporcionan en el ambiente menos restrictivo.

La Ley IDEA y el cuidado infantil

Tanto la Parte C como la parte B de la Ley IDEA enfatizan con firmeza una relación de colaboración entre los padres y los maestros/proveedores en el desarrollo de los servicios. Los padres pueden invitar a los proveedores de cuidado infantil a que participen en el desarrollo y la implementación de los IFSP e IIP. La participación en este proceso es una excelente oportunidad para que los proveedores de cuidado infantil comuniquen sus conocimientos acerca del niño en el programa y ayuden a coordinar los servicios para dichos niños. Las familias también pueden solicitar que las consultas o servicios directos de los programas de intervención temprana y educación especial se proporcionen en el programa de cuidado infantil.

Apéndice B

Glosario

Al igual que muchos profesionales, los especialistas en intervención temprana y educación especial tienen su propio vocabulario. Este glosario de términos comunes de la educación especial, recopilado de fuentes diversas, se incluye para ayudar a los proveedores de cuidado infantil al hablar con los especialistas. El contenido de este glosario no necesariamente representa las definiciones endosadas por el Departamento de Educación de California.

ADA. Ley de Estadounidenses con Discapacidades (vea [Apéndice A: Las leyes pertinentes](#)).

Evaluación. Un proceso que se utiliza durante la observación, la administración de pruebas, la revisión de información y el análisis de las cualidades y áreas de necesidad del niño, para planificar adecuadamente los servicios y los apoyos.

En riesgo. Un término que se utiliza con los niños que tienen o podrían tener retrasos o dificultades en su desarrollo que podría afectarles en su aprendizaje posterior.

Programa de cuidado infantil. Cualquier ambiente que proporcione cuidado para niños por parte de personal asalariado. Esto incluye los centros de cuidado infantil y de desarrollo, los programas de cuidado infantil en el hogar, los ambientes de cuidado infantil en casa, los programas después de la escuela, los centros Head Start, etc. Al personal de estos ambientes se les conoce como proveedores, maestros, cuidadores o personal.

Child Find. Un servicio dirigido por el departamento de educación de cada estado para identificar y diagnosticar a niños marginados con necesidades especiales.

Niños con un desarrollo típico. Los niños que demuestren un desarrollo y una conducta que se ubiquen dentro de los parámetros de lo esperado para su edad.

Niños con discapacidades u otros retrasos. Los niños con un diagnóstico específico, así como los niños que no tengan un diagnóstico, pero cuya conducta, desarrollo y/o salud afecten la habilidad de su familia de mantener servicios de cuidado infantil. La discapacidad o retraso puede ser tan leve como un ligero retraso del habla o tan compleja como un diagnóstico mixto de dificultades motoras, impedimento de la vista y retrasos cognitivos. Por lo general, esta definición incluye a los niños y jóvenes de entre 0 a 22 años que gocen de las garantías de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades.

Niños con necesidades excepcionales. Una definición del *Código Educativo* de California que concuerda con la educación especial: Código Educativo de California, Artículo 8208 (l). Los niños que se haya determinado que reúnen los requisitos de los servicios de educación especial y otros servicios relacionados por parte de un equipo de un programa educativo individualizado, según los requisitos de educación especial plasmados en la Parte 30 (comenzando con el Artículo 56000) y que reúnen



los criterios que se describen en el Artículo 56026 y los Artículos 56333 al 56338, inclusivos, y los Artículos 3030 y 3031 del Título 5 del Código de Reglamentos de California. Estos niños tienen un programa educativo individualizado activo y están recibiendo educación especial y servicios adecuados, a menos que tengan menos de tres años y haya programas de educación especial permisivos a su disposición. Estos niños podrían tener una discapacidad del desarrollo, dificultades de audición, ser sordos, tener impedimentos del habla, impedimentos de la vista, padecer perturbaciones emocionales graves, tener impedimentos ortopédicos, tener otros impedimentos de salud, ser sordo-ciegos o tener discapacidades múltiples; o bien, niños con discapacidades del aprendizaje específicas que requieran de atención especial de los adultos en un programa de cuidado infantil.

Niños con necesidades especiales. Definición del *Código Educativo* de California, Artículo 8208 (m). Incluye a bebés y niños pequeños menores de tres años; niños con limitaciones para hablar en inglés; niños con necesidades excepcionales; niños con discapacidades y dominio limitado del inglés; niños en riesgo de padecer negligencia, maltrato o explotación.

Debido proceso. Una acción que protege los derechos de una persona. En la educación especial, esto se aplica a las acciones que se tomen para salvaguardar los derechos educativos de los alumnos con necesidades especiales en áreas de identificación, evaluación, servicios, entrega de servicios o colocación en un programa.

Programas de aprendizaje y cuidado temprano. Cualquier ambiente de la infancia temprana o cuidado infantil que atienda a niños de cero a cinco años.

Intervención temprana (se aplica a niños que reúnan los requisitos de un programa Early Start de California). Los servicios para niños de cero a 36 meses con discapacidades y sus familias. Los servicios de intervención temprana pueden incluir, sin limitarse a, lo siguiente: instrucción especial para el niño, coordinación de servicios, terapia o capacitación familiar, servicios de trabajo social, servicios de salud, servicios médicos, servicios de audiología, terapia del habla, terapia ocupacional y terapia física. Los niños tienen derecho a los servicios de intervención temprana si exhiben retrasos del desarrollo o tienen un diagnóstico de una condición física o médica que tenga una alta probabilidad de resultar en retrasos del desarrollo en cuanto a la cognición, la conducta socioemocional, la conducta adaptativa, la comunicación o el desarrollo físico. Los servicios de intervención temprana son financiados conforme a la Parte C de la Ley Educativa sobre Individuos con Discapacidades (IDEA).

Reunir los requisitos. El niño cumple ciertos requisitos para tener derecho a recibir los servicios.

Evaluación. Una manera formal de recolectar información acerca de las necesidades, cualidades e intereses de aprendizaje del niño. Una evaluación es parte del proceso de determinar si un niño tiene derecho a los servicios y programas de intervención temprana o educación especial.

Miembro de la familia (o padre/madre). La persona principalmente responsable de criar al niño. Ejemplos incluyen: madre, padre, padre de acogida y abuelos.

Centros/Redes de Recursos Familiares-Early Start (FRC/N, por sus siglas en inglés). Agencias financiadas por el Departamento de Servicios del Desarrollo de California para proporcionar apoyo, educación, capacitación y otros servicios a familias con niños de cero a 36 meses que tengan o se encuentren en riesgo de tener una discapacidad del desarrollo.

IDEA. Ley sobre la Educación de Individuos con Discapacidades (vea el [*Apéndice A: Las leyes pertinentes*](#)).

Identificación. El proceso de localizar e identificar a los niños que necesiten servicios especiales.

Inclusión. La participación plena y activa de los niños con discapacidades o retrasos en las actividades, los servicios y los programas comunitarios diseñados para los niños con un desarrollo típico, incluyendo el cuidado infantil. Si se requiere apoyo, acomodos o modificaciones para garantizar la participación plena y activa, se proporcionan de manera adecuada. La participación ofrece una verdadera sensación de pertenencia del niño y la familia.

Programa Educativo Individualizado (IEP, por sus siglas en inglés). Un plan escrito para cada niño o joven, de tres a 22 años, que reciba servicios de educación especial. El IEP incluye lo siguiente: declaraciones sobre el nivel actual de desempeño del niño o joven, las metas anuales, los servicios educativos específicos que se requieren, las fechas de servicio, una descripción del grado de participación recomendado en

los programas educativos ordinarios y los procedimientos para evaluar los avances del niño. El IEP debe ser firmado por los padres (o tutores legales) del niño o joven y el personal educativo que trabaje con el niño o joven, incluyendo el maestro de educación general.

Plan de Servicios Familiares Individualizados (IFSP, por sus siglas en inglés). Un plan por escrito para cada niño de cero a tres años, en la mayoría de los estados, que reciba servicios de intervención temprana. El plan detalla los servicios y apoyos que se le proporcionan al niño y a la familia. El IFSP debe contener una descripción del nivel de desarrollo del niño, sus cualidades y necesidades, las inquietudes de la familia, las prioridades y los recursos, los resultados principales esperados, los servicios requeridos, la fecha del siguiente IFSP y la fecha de comienzo de servicios del IFSP actual.

Plan de Programa Individualizado (IPP, por sus siglas en inglés). Un plan por escrito para cada niño de más de tres años que esté recibiendo servicios del centro regional conforme los requisitos de la Ley Lanterman de California.

Consentimiento informado. El consentimiento por escrito firmado por un padre de familia o tutor que es requisito para poder divulgar información acerca de su hijo a otras agencias. Antes de firmar, los padres/tutores deben revisar toda la información pertinente. Los formularios de consentimiento informado deben redactarse en el idioma natal o principal de los padres.

Agencia principal. La agencia (oficina) dentro de un Estado o territorio que esté a cargo de supervisar y coordinar los programas y servicios de intervención temprana conforme la Ley IDEA.

Ambiente Menos Restrictivo (LRE, por sus siglas en inglés). Es un requisito de la Ley IDEA y se aplica a los niños y jóvenes de entre 3 y 22 años que reciban servicios de educación especial en ambientes y actividades en que se encuentran presentes los niños con un desarrollo típico (por ejemplo, colocación en una clase ordinaria y programas de cuidado infantil). La Ley IDEA marca que los niños y jóvenes con necesidades especiales deben recibir educación junto con sus compañeros no discapacitados en la mayor medida que sea adecuada. La Ley también afirma que retirar a un niño o joven de los ambientes de educación general solo puede ocurrir una vez que se determine que la gravedad o carácter de la discapacidad impide que el niño o joven reciba una educación eficaz en una clase de educación general. Las enmiendas a la Ley IDEA han fortalecido el compromiso original de la ley de proporcionar el ambiente menos restrictivo.

Agencia Educativa Local (LEA, por sus siglas en inglés). El distrito escolar u oficina educativa del condado que sea responsable de proporcionar servicios de educación especial a los alumnos con discapacidades.

Ambientes naturales. Aquellos ambientes del hogar y la comunidad que sean más “naturales” para el niño. Con mayor frecuencia son lugares donde se localizan los compañeros del niño con un desarrollo típico. Los servicios de intervención temprana se proporcionan a los niños de cero a tres años en un ambiente natural en la mayor

medida adecuada, incluyendo el hogar y los ambientes en la comunidad en que participen los niños de cero a tres años sin discapacidades.

Padre/madre. Cualquier persona que viva con un niño y sea la persona principalmente responsable del cuidado y bienestar del niño (vea también *miembro de la familia*).

Remisión (“*referral*” en inglés). Una petición formal de que se le efectúen pruebas al niño para determinar si él o ella reúne los requisitos de los servicios de intervención temprana o educación especial.

Centros regionales. En California, una organización privada, sin fines de lucro que se responsabiliza de proporcionar servicios a personas con discapacidades del desarrollo, desde que nacen hasta la madurez, mediante contrato con el Departamento de Servicios del Desarrollo (DDS, por sus siglas en inglés). El DDS es la agencia principalmente responsable de los servicios de intervención temprana en California.

Agencia Local de planificación de la Educación Especial (SELPA, por sus siglas en inglés). En California, la agencia responsable de los servicios de educación especial dentro de un área geográfica.

Clase de Día Especial (SDC, por sus siglas en inglés). Un término que se usa en la educación pública para referirse a un salón de clases de educación especial para niños que reciban la mayor parte de su instrucción de un maestro en ese salón de clases.

Transición. Un cambio de ambiente o modelo de entrega de servicios a otro (por ejemplo, dejar los servicios de intervención temprana e ingresar al programa preescolar).

Apéndice C

Ejemplos de formularios

Formulario de convenio

Un formulario de convenio se utiliza al coordinar servicios entre especialistas, familias y proveedores de cuidado infantil. En tanto que el IFSP o el IEP enumeran resultados específicos para el niño (y la familia), un formulario de convenio es especialmente útil para enumerar aquellas preguntas que surjan cuando un especialista esté proporcionando servicios en programas de cuidado infantil, tales como:

- ¿Quién se comunicará con el especialista cuando el niño no se encuentre en el programa de cuidado infantil el día de la visita prevista?
- ¿Cómo se divulgará la información a los especialistas, las familias y los proveedores de cuidado infantil (copias de las notas de las visitas, un diario o cuaderno donde se documenten los sucesos y acuerdos, contactos telefónicos, etc.)?
- ¿Cómo se entregarán los servicios del especialista en el programa de cuidado infantil?
- ¿Cómo se compartirá o adquirirá el equipo para que un niño lo utilice en el programa de cuidado infantil?

Convenios

Nombre del niño:

Fecha de la reunión:

Fecha de evaluación:

La familia acepta:

El especialista acepta:

El proveedor de cuidado infantil acepta:

Miembro de la familia	Especialista	Proveedor de cuidado infantil	Otro
-----------------------	--------------	-------------------------------	------

Firmas

[Incluya abajo las firmas de cada una de las partes.]

Carta para los miembros de la familia cuando se proporcione apoyo a un niño con problemas de conducta

Estimados padres:

Gracias por confiarnos a su niño/a en [ponga nombre de la escuela]. Nos preciamos de la calidad de nuestro programa de educación temprana y nos empeñamos en proporcionar apoyo y oportunidades de aprendizaje y crecimiento a todos los niños. Los niños han crecido mucho desde el comienzo del ciclo escolar. Están aprendiendo excepcionalmente bien y nos provocan alegría todos los días.

Como muchos ustedes se habrán fijado, también nos empeñamos mucho en apoyar a cada niño en sus intentos de regular sus habilidades socioemocionales y su conducta. Sabemos que algunos de ustedes han estado preocupados porque su hijo podría haber sido lastimado o podría haber estado implicado en una interacción difícil. Queremos asegurarles que tomamos en cuenta el bienestar de su hijo y de todos los niños, en tanto que apoyamos a los niños que podrían exhibir una conducta difícil. No podemos hablar de ningún dato personal ni confidencial relacionado con algún niño en particular. Sin embargo, queremos garantizarles que hacemos todo lo posible para dar apoyo a cada niño para que tenga éxito en nuestro programa.

Pensamos que sería importante que supieran lo que pasa cuando su niño divulga información acerca de su jornada escolar. Quisiéramos pedir su ayuda para que hable con su niño/a acerca de la conducta de los niños si el tema se presenta. Nos estamos enfocando en el mensaje de que cada niño es maravilloso y cariñoso y a veces necesita ayuda para tranquilizarse y jugar gentilmente con los juguetes y sus amigos. Por favor asegúrenles que sus maestros los van a proteger y que ellos pueden ayudar demostrando sus buenas habilidades sociales en la escuela.

Atentamente,

El equipo de enseñanza

Apéndice D

Los niños de California inscritos en educación especial

Datos de la División de Educación Especial, con fecha de diciembre del 2019, del porcentaje de niños de cero a 14 años inscritos en educación especial, en cada una de las categorías que aparecen a continuación

<i>Categoría de educación especial</i>	<i>Cero a seis años</i>	<i>Cero a catorce años</i>	<i>Seis a catorce años</i>
Discapacidad específica del aprendizaje	1.82%	33.41%	39.16%
Impedimento del habla y del lenguaje	56.30%	26.71%	21.64%
Discapacidad intelectual	3.70%	4.30%	4.43%
Otro impedimento de salud	6.71%	12.88%	14.01%
Autismo	25.15%	16.24%	14.42%
Impedimento ortopédico	1.44%	1.02%	0.92%
Perturbación emocional	0.23%	2.29%	2.68%
Dificultades de audición	2.13%	1.35%	1.13%
Discapacidades múltiples	1.14%	0.85%	0.78%
Impedimento de la vista	0.36%	0.36%	0.36%
Sordera	0.57%	0.37%	0.32%
Lesión cerebral traumática	0.09%	0.14%	0.15%
Ceguera y sordera	0.01%	0.01%	0.01%
Discapacidad Médica Establecida (EMD)	0.33%	0.07%	0.00%

Citas

1. Division for Early Childhood and National Association for the Education of Young Children, *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, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, 2009): https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf.
2. US Department of Health and Human Services and US Department of Education, *Policy Statement on Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs* (2015): <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/earlylearning/joint-statement-full-text.pdf>.
3. US Department of Education, Office of Special Education Programs, “Indicator 6: Preschool Environments” (2018): <https://osep.grads360.org/#report/apr/2016B/Indicator6/HistoricalData?state=CA&ispublic=true>.
4. Norman Kunc, “The Need to Belong: Rediscovering Maslow’s Hierarchy of Needs” en *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogenous Schools* de Richard A. Villa, Jacqueline S. Thousand, William Stainbeck y Susan Stainback (Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishers, 1992): <https://www.broadreachtraining.com/the-need-to-belong-rediscovering-maslows-hierarchy-of-needs/>.
5. Barton, E. E. y B. J. Smith, Fact sheet on preschool inclusion (Denver, CO: Pyramid Plus: The Colorado Center for Social Emotional Competence and Inclusion, 2014).
6. Katherine B. Green, Nicole Patton Terry y Peggy A. Gallagher, “Progress in Language and Literacy Skills Among Children with Disabilities in Inclusive Early Reading First Classrooms”, *Topics in Early Childhood Special Education* 33 (2014): págs. 249 a 259.
7. Phillip S. Strain y Edward H. Bovey, II, “Randomized, Controlled Trial of the LEAP Model of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorders”, *Topics in Early Childhood Special Education* 31 (2011): págs. 133 a 154.
8. Yvonne Rafferty, Vincenza Piscitelli y Caroline Boettcher, “The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence Among Preschoolers with Disabilities”, *Exceptional Children* 69 (2003): págs. 467 a 479.
9. California Department of Education and California Department of Developmental Services, “Reasons for Concern”, (2018): <http://www.cde.ca.gov/sp/se/fp/concerns.asp>.
10. Center on the Developing Child, Harvard University, *Early Childhood Program Effectiveness* (InBrief), (2007): <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-early-childhood-program-effectiveness/>.

11. Simon Workman and Rebecca Ullrich, "Quality 101: Identifying the Core Components of a High-Quality Early Childhood Program", (2017): <https://www.americanprogress.org/issues/early-childhood/reports/2017/02/13/414939/quality-101-identifying-the-core-components-of-a-high-quality-early-childhood-program/>.
12. Child Care Aware, *Choosing Quality Child Care for a Child with Special Needs*, folleto (2015).
13. Carol Copple y Sue Bredekamp, editores, *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: Serving Children from Birth Through Age 8*, 3a edición (Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2009).
14. Copple y Bredekamp, *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*.
15. National Child Research Center, "Who We Are" (sin fecha): <https://www.ncrcpreschool.org/about-ncrc>.
16. Joan Lieber et al., "Key Influences on the Initiation and Implementation of Inclusive Preschool Programs" *Exceptional Children* 67, núm. 1 (2000): págs. 83 a 98, https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10949/Horn_Key%20influences.pdf?sequence=1.
17. Assistive Technology Act of 1998, as amended, 29 USC 3002.
18. CAST, "The UDL Guidelines" (2019): <http://udlguidelines.cast.org>.
19. Peter L. Mangione, "Beginning Together and the Program for Infant/ Toddler Caregivers: A Partnership", presentación en el Beginning Together Institute, San Diego, CA (2018).
20. Susan R. Sandall e Ilene S. Schwartz, editores, *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs* (Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 2008).
21. Anne Kushner, "Considerations in Confidentiality for Families of Children with Disabilities" en *Beginning Together Institute Manual*, editora Linda Brault (San Francisco, CA: WestEd, 1999).
22. Mangione, "Beginning Together and the Program for Infant/Toddler Caregivers".
23. Partes de este estudio se inspiraron en un cuento del video *Just a Kid Like Me*, el cual ya no se distribuye.

Referencias bibliográficas

- California Department of Education and California Department of Developmental Services 2018. "Reasons for Concern". <http://www.cde.ca.gov/sp/se/fp/concerns.asp>.
- CAST. 2019. "The UDL Guidelines". <http://udlguidelines.cast.org>.
- Center on the Developing Child, Harvard University. 2007. "Early Childhood Program Effectiveness (InBrief)". <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-early-childhood-program-effectiveness/>.
- Child Care Aware. 2015. *Choosing Quality Child Care for a Child with Special Needs* (folleto).
- Copple, Carol y Sue Bredekamp, editores. 2009. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Program: Serving Children from Birth Through Age 8*. 3a edición Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Division for Early Childhood and National Association for the Education of Young Children. 2009. *Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPC Child Development Institute. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf.
- Green, Katherine B., Nicole Patton Terry y Peggy A. Gallagher. 2014. "Progress in Language and Literacy Skills Among Children with Disabilities in Inclusive Early Reading First Classrooms". *Topics in Early Childhood Special Education* 33: págs. 249 a 259.
- Kunc, Norman. 1992. "The Need to Belong: Rediscovering Maslow's Hierarchy of Needs". *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogenous Schools*, editado por Richard A. Villa, Jacqueline S. Thousand, William Stainbeck y Susan Stainback. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishers. <https://www.broadreachtraining.com/the-need-to-belong-rediscovering-maslows-hierarchy-of-needs/>.
- Kuschnier, Anne. 1999. "Considerations in Confidentiality for Families of Children with Disabilities". En *Beginning Together Institute Manual*, editado por Linda Brault. San Francisco, CA: WestEd.
- Lieber, Joan, Marci J. Hanson, Paula J. Beckman, Samuel L. Odom, Susand R. Sandall, Ilene S. Schwartz, Eva Horn y Ruth Wolery. 2000. "Key Influences on the Initiation and Implementation of Inclusive Preschool Programs". *Exceptional Children* 67 (1): págs. 83 a 98. https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10949/Horn_Key%20influences.pdf?sequence=1.
- Mangione, Peter L. 2018. "Beginning Together and the Program for Infant/ Toddler Caregivers: A Partnership". Presentación en el Beginning Together Institute, San Diego, CA, March 2018.

- National Child Research Center. Sin fecha “Who We Are”. <https://www.ncrcpreschool.org/about-ncrc>.
- Rafferty, Yvonne, Vincenza Piscitelli y Caroline Boettcher. 2003. “The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence Among Preschoolers with Disabilities”. *Exceptional Children* 69: págs. 467 a 479.
- Sandall, Susan R. y Ilene S. Schwartz, editores. 2008. *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs*. 2a edición Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Strain, Phillip S. y Edward H. Bovey, II. 2011. “Randomized, Controlled Trial of the LEAP Model of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorders”. *Topics in Early Childhood Special Education* 31: págs. 133 a 154.
- US Department of Education, Office of Special Education Programs. 2018. “Indicator 6: Preschool Environments”. <https://osep.grads360.org/#report/apr/2016B/Indicator6/HistoricalData?state=CA&ispublic=true>.
- US Department of Health and Human Services and US Department of Education. 2015. *Policy Statement on Inclusion of Children*. <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/earlylearning/joint-statement-full-text.pdf>.
- Workman, Simon y Rebecca Ullrich. 2017. “Quality 101: Identifying the Core Components of a High-Quality Early Childhood Program”. <https://www.americanprogress.org/issues/early-childhood/reports/2017/02/13/414939/quality-101-identifying-the-core-components-of-a-high-quality-early-childhood-program>.



ISBN 978-0-8011-1811-1



9 780801 118111