

# The Special Edge

Invierno-primavera de 2010

Volumen 23

Número 2

Mejoras en las escuelas y guarderías para bebés y niños pequeños con discapacidades

## La primera infancia ocupa el centro de la escena



Por Ross A. Thompson, Departamento de Psicología, y Janet E. Thompson, Centro de Estudios del Niño y la Familia (Center for Child and Family Studies), ambos de la Universidad de California, Davis

La educación de alta calidad para la primera infancia es importante para garantizar la preparación para la escuela y el éxito académico futuro. Éste es el mensaje que ha surgido durante los últimos 15 años de investigación sobre el desarrollo temprano del cerebro, el enfoque nacional en la preparación para la escuela y el trabajo del economista ganador del premio Nobel James Heckman y de otros interesados en el desarrollo del potencial humano. Las investigaciones confirman que las bases para el desarrollo de aptitudes de aprendizaje perdurables se establecen en la primera infancia, cuando algunos niños pequeños corren el riesgo de atrasarse con respecto a sus compañeros incluso antes de ingresar a los primeros grados.

Esta conclusión ha sido reconocida por la administración Obama en su compromiso de fondos de la Ley de Recuperación y Re-inversión de Estados Unidos para ampliar los programas Head Start y Early Head Start, además de mejorar la calidad de las guarderías y los programas para niños con necesidades especiales. Además, la iniciativa Race to the Top de la administración incluye específicamente a la primera infancia como prioridad, con un enfoque en la calidad de la educación de preescolar y en la transición de preescolar a jardín de infantes. El reconocimiento de la importancia de la educación en la primera infancia por parte de los padres, profesionales, encargados de políticas y del público es una de las formas más importantes en que nuestra comprensión compartida de los niños pequeños ha

cambiado en los últimos 15 años.

La educación de alta calidad para la primera infancia es quizá aún más importante para los niños con necesidades especiales. Los niños con discapacidades necesitan asistencia especial, pero también atraviesan las mismas etapas de desarrollo y se enfrentan a desafíos y oportunidades comparables a las de todos los niños pequeños. Éstas incluyen el desarrollo de las aptitudes cognitivas, del lenguaje y motoras adecuadas a su edad y capacidad, y el desarrollo de la confianza en sí mismos, aptitudes sociales hacia sus compañeros y adultos, autocontrol, iniciativa como estudiantes y comportamiento responsable en la clase. Las aptitudes cognitivas, motoras, socio emocionales y de autocontrol son importantes para la preparación para la escuela y el éxito en la clase, y todas ellas se benefician de ambientes de alta calidad en la educación para la primera infancia de los niños con discapacidades.

### Los ingredientes de la educación de alta calidad para la primera infancia

¿Cuáles son los ingredientes necesarios para un ambiente de alta calidad para la educación para la primera infancia? Los componentes más importantes incluyen los siguientes:

- Maestros con un alto grado de capacitación
- Clases pequeñas y una proporción elevada de adultos por niño
- Un plan de estudios adecuado al desarrollo, con numerosas oportunidades de

juego constructivo y decisiones por parte del niño

- Un ambiente con riqueza de lenguaje
- Interacciones cálidas y significativas entre adultos y niños
- Altos niveles de participación de los niños
- Un ambiente físico seguro

Éstos y otros indicadores de la calidad de la educación para la primera infancia—los cuales incluyen la aprobación de las entidades de acreditación (tales

*Early Childhood*, continúa en la página 5

## En este número

**Movimiento Nacional para el Apoyo del Desarrollo Socio Emocional en la Primera Infancia**

3

**Criterios, responsabilidades y educación en la primera infancia**

7

**CPIN: La Red de Instrucción Preescolar de California**

9

**La iniciativa estatal para reestructurar la educación en la primera infancia**

11

**Cambios en la elegibilidad para Early Start**

16

Adjunto

**El rostro de la inclusión en la primera infancia**

Directora, División de Educación Especial del Departamento de Educación de California	Mary Hudler
Control de contratos e integración de proyectos	Janet Canning
Directores de proyectos	Anne Davin
Redactora Colaboradores de redacción	Mary Cichy Grady Janet Mandelstam
Asistentes de redacción	Giselle Blong
Consultoras de CDE	Linda Brault Meredith Cathcart Allison Smith
Consultoras del Contenido	Nancy Herot Geri West
Colaboradores especiales	Mary McClean Kathleen C. Sadao Janet Thompson Ross Thompson Kristen Wright

*The Special EDge* es una publicación cuatrimestral del Proyecto CalSTAT (Servicios de Asistencia y Capacitación Técnica de California) de la Oficina de Educación del Condado de Napa. Patrocinada con fondos del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial a través del contrato número CN077046 con el Superintendente de Escuelas del Condado de Napa de la Oficina de Educación del Condado de Napa (Napa County Office of Education [NCOE]).

El contenido de este documento no refleja necesariamente las opiniones y directrices de la Oficina de Educación del Condado de Napa ni del Departamento de Educación de California, y la mención de marcas de fábrica, productos comerciales u organizaciones no implica aval alguno.

Circulación: 51,000

La información incluida en este ejemplar es del dominio público a menos que se indique lo contrario. Invitamos a los lectores a copiar y compartir la información, mencionando a CalSTAT como fuente. Este ejemplar está disponible en discos y cintas de audio, o impreso en caracteres más grandes a solicitud del interesado. Visite [www.calstat.org/infoPublications.html](http://www.calstat.org/infoPublications.html) para descargar versiones en PDF de esta circular y las anteriores, disponibles en inglés y en español. Comuníquese con *The Special EDge* llamando al 707-849-2275, o por correo a la siguiente dirección:

*The Special EDge*  
c/o NCOE/CalSTAT  
5789 State Farm Drive, Suite 230,  
Rohnert Park, California 94928

o por correo electrónico a [viselle.blone@calstat.org](mailto:viselle.blone@calstat.org).

**CalSTAT**  
California Services for

**Technical Assistance and Training**

Dedicada a informar y apoyar a los padres, educadores, y otros proveedores de servicios sobre temas de educación especial, con énfasis en las prácticas basadas en investigaciones, en la legislación, apoyo técnico y recursos disponibles en la actualidad

Por Kristen Wright, Presidenta, Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial de California

Tanto la ley federal como estatal definen la Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial de California (Advisory Commission on Special Education [ACSE]) como “un organismo de asesoramiento requerido por la ley federal [20 USC 1412(a)(21)] y estatal [EC 33590-6]. La Comisión proporciona recomendaciones y asesoramiento a la Junta de Educación del Estado, al Superintendente de Instrucción Pública, a la Legislatura y al Gobernador sobre áreas nuevas o existentes en la investigación, desarrollo de programas y evaluación de la educación especial en California”.

¿Pero cómo puede la comisión, integrada por voluntarios—principalmente padres de niños con discapacidades, como lo exige la ley estatal—y subsidiada con fondos limitados, mantener y supervisar el amplio y cambiante panorama de la educación especial en California?

Se podría plantear que, al hacer responsable al organismo gubernamental a cargo de controlar y guiar nuestro sistema de educación—el Departamento de Educación de California—la comisión ya está cumpliendo con una parte importante de su responsabilidad. Además, se podría argumentar que, debido a que habitualmente escucha testimonio del público y de representantes del campo de la educación especial, la comisión tiene la seguridad de que descubrirá tendencias y revelará las necesidades insatisfechas de nuestro sistema. Este tipo de participación, captada y combinada, puede producir y produce información importante y recomendaciones que la ACSE presenta a las entidades que la han designado. Estas entidades—el Gobernador, la Junta de Educación del Estado y la Legislatura Estatal—trabajan por su parte para producir el cambio necesario. Éstas son, en última instancia, las responsabilidades de la comisión: revelar y mantener la atención sobre aquellos temas e inquietudes que deben ser resueltos con la intención de prestar el mejor servicio a los niños con discapacidades, especialmente con las organizaciones que tienen el poder de cambiar la forma en que se prestan servicios a los niños.

Con el fin de hacer el mejor trabajo posible al escuchar, reunir, combinar, recomendar e informar, la ACSE debe requerir que sus miembros trabajen más individualmente fuera de las horas que ya dedican a asistir a reuniones públicas; y debe depender aún más del Departamento de Educación de California para que apoye sus esfuerzos. Por último, debe, como organismo, trabajar de manera eficiente y sistemática para lograr la máxima eficacia en sus mensajes.

Ese mensaje se concentrará en cómo apoyar los siguientes temas para que los niños con discapacidades reciban los servicios adecuados:

- La carga de casos de los maestros de educación especial
- Los cambios en la acreditación de maestros que implican cambiar la designación de los puestos de educación especial
  - Áreas del plan local de educación especial (Special Education Local Plan Areas [SELPA]) regionalizadas y acceso a las escuelas públicas independientes para los estudiantes con discapacidades
  - Las mejores prácticas en educación inclusiva
- La provisión de todos los fondos federales necesarios para educación especial
- El Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California (California High School Exit Exam [CAHSEE])
- La Respuesta a la intervención (Response to Intervention [RtI]) y sus implicaciones para la educación especial
  - El Plan de desempeño del estado
  - La participación de los padres
  - La capacitación y retención de maestros
  - La desproporción

La comisión tiene la fortuna de contar con muchos miembros con experiencia que son

*ACSE, continúa en la página 10*

# Una iniciativa nacional colabora con California

**P**or qué es importante calmar a un bebé cuando llora? ¿Ser suave y comprensivo con un niño pequeño de actitud desafiante? ¿Describir pacientemente las emociones intensas a un niño de preescolar que las está sintiendo? Una cantidad abrumadora de nuevas investigaciones en el campo del desarrollo de la primera infancia llega a la conclusión de que este tipo de respuestas asegura la óptima salud social y emocional de los niños pequeños. Esto es lógico. Pero lo que también es cierto es que la salud social y emocional es la base para el desarrollo de un niño en todas las áreas, incluso la física e intelectual. De hecho, el futuro personal de los niños se construye a partir del trato que reciben en sus primeros años de vida.

Algunos lectores se preguntarán a qué se refiere exactamente la competencia social y emocional. Según la consultora de Head Start, Geri West, “Son aquellas cosas que, desde hace mucho tiempo, suponemos que los niños simplemente absorben de sus ambientes: cómo tomar turnos, cómo compartir, cómo ser amigos. Ello incluye la decodificación del aspecto emocional, que implica comprender sus propios sentimientos y los sentimientos de otras personas; reconocer qué significa estar triste, hambriento, contento o enojado; y aprender algunas aptitudes básicas para aceptar esos sentimientos. Ahora sabemos que no todas las personas aprenden estas cosas cuando son pequeñas. Quizá no lloremos porque en nuestra casa estaba prohibido, de manera que no sabíamos qué hacer con los sentimientos de tristeza o desilusión y acabamos por expresarlos de maneras destructivas. Tanto los adultos como los niños están aprendiendo nuevas aptitudes de una manera que nos está permitiendo comprender ahora la importancia de la salud social y emocional en los primeros años—y la forma de apoyarlas”.

Surge entonces el Centro Nacional sobre

las Bases Sociales y Emocionales del Aprendizaje en la Primera Infancia (National Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning [CSEFEL]; [www.vanderbilt.edu/csefel](http://www.vanderbilt.edu/csefel)). Fundado por la División de Head Start y la Junta de Cuidado Infantil (Child Care Bureau), Administración de Niños y Familias (Administration for Children and Families), Departamento de Servicios para la Salud y Humanos de EE.UU. (U.S. Department of Health and Human Services), el centro fue creado para brindar capacitación y asistencia técnica en ciertos estados, y apoyar a los maestros y personas a cargo de niños en la primera infancia a promover el desarrollo social y emocional de los niños pequeños. California es uno de los estos estados y está implementando estas sesiones de capacitación a través de CA CSEFEL—la Entidad de Colaboración sobre las Bases

uno se acerca a un padre y le pide que hable sobre los “problemas de salud mental” de su hijo, que es la forma en que la educación de la primera infancia solía referirse al desarrollo social y emocional, es posible que el padre se sienta temeroso/defensivo/ansioso (usted elige) sobre el posible tema de esa conversación. Pero si uno le pide al mismo padre que converse sobre cómo asegurar el éxito de su hijo en la escuela, no son muchos los padres que no preguntarán “¿Cuándo podemos conversar?”. El tema y el enfoque de ambas conversaciones propuestas podrían ser básicamente idénticos pero, según Zecher, el enfoque del CSEFEL ha eliminado el estigma de referirse a los problemas de conducta de los niños cambiando el lenguaje. Zecher considera que las sesiones de capacitación del CSEFEL “nos dan un lenguaje bonito para usar cuando habla-

mos con los padres”, un lenguaje que se concentra en la conducta positiva, no sólo porque los niños pequeños la necesitan para llevarse bien con sus compañeros de preescolar, sino también porque todas las personas la necesitan para tener éxito en la vida.

El CSEFEL utiliza el modelo de pirámide de Intervenciones y Sistemas de Apoyo Positivo de la Conducta (Positive Behavioral Interventions and Supports [PBIS]),

basado en el trabajo de Rob Horner y George Sugai, quienes crearon el modelo en la década de 1980 en su trabajo en la Universidad de Oregon. El concepto se fundamenta en la idea de que las aptitudes relacionadas con la conducta positiva se pueden enseñar y aprender. El modelo de la pirámide destaca la importancia de poner más esfuerzo en las mejores prácticas en la base de la pirámide—en el caso del CSEFEL, desarrollando relaciones y creando ambientes y horarios para la primera infancia que apoyen la conducta positiva y el aprendizaje. Este énfasis reduce con eficacia la cantidad

*CSEFEL continúa en la página 4*

## CSEFEL La pirámide de enseñanza



Sociales y Emocionales del Aprendizaje en la Primera Infancia de California (California Collaborative on the Social and Emotional Foundations for Early Learning).

Craig Zecher es el Administrador para Discapacidades y Salud Mental (Disabilities and Mental Health Manager) de la entidad subsidiada por Head Start de la Universidad Estatal de San Francisco. Por una serie de razones, él considera que CSEFEL es un enfoque sumamente innovador para mejorar el plan de estudios de educación para la primera infancia y para capacitar a los profesionales de la primera infancia. Primero, porque el lenguaje importa. Como explica Zecher, si

de niños que necesitan los sistemas de apoyo más intensivos y costosos de la punta de la pirámide, y asegura que los maestros ya no tendrán de dedicar la mayor parte de su tiempo a ocuparse de las conductas negativas de unos pocos niños, y tener poco tiempo para apoyar el desarrollo y aprendizaje de los demás. (Para obtener más información sobre el PBIS, visite [www.pbis.org](http://www.pbis.org).)

La forma en que el CA CSEFEL capacita a los maestros de la primera infancia es, además, innovadora, dice Zercher, y nace de años de investigación sobre la Teoría de Aprendizaje de los Adultos (Adult Learning Theory). Estudios en el ámbito empresarial y el militar, y también de la educación, han demostrado que la capacitación en una sesión única es, la mayoría de las veces, una pérdida de tiempo. Para que los adultos cambien su propio comportamiento y no sólo implementen sino que además adopten nuevas prácticas como habituales, estos adultos necesitan apoyo durante un periodo de tiempo prolongado, con controles periódicos, asistencia, estímulo y cursos de actualización. Este enfoque está integrado en el CA CSEFEL.

Por último, está el contenido del plan de estudios de la capacitación, que se concentra en cuatro áreas:

1. **Cómo evitar conductas negativas** a través de relaciones sólidas y ambientes de apoyo y formativos.
2. **Cómo ayudar a los niños a desarrollar** su capacidad para resolver problemas, comunicar emociones de manera adecuada y eficaz, controlar las emociones intensas y desarrollar amistades.
3. **Cómo observar a los niños** y determinar el significado de cualquier conducta negativa; cómo ayudar a los niños a aprender a comunicar ese significado con más eficacia; y cómo crear un plan que apoye el uso de nuevas aptitudes eficaces de comunicación y reduzca el uso de conductas negativas.
4. **Cómo convertirse en líder administrativo** en el área del desarrollo social y emocional: elaborar estrategias para identificar y superar barreras en la implementación de esas prácticas eficaces; elaborar políticas sobre programas y planes de capacitación del personal que promuevan el empleo de estrategias eficaces; e identificar los pasos para la planificación en colaboración de programas y sistemas que apoyen el desarrollo social y emocional de todos los niños pequeños.

Para apoyar esta tarea, el centro nacional ha elaborado materiales de capacitación, videos y recursos impresos para ayudar a las comunidades y programas de California a implementar el modelo, que ya se está utilizando en muchas clases para la primera infancia de todo el estado.

Joyce Darbo fue testigo de estos primeros esfuerzos. Ella es la Administradora de Servicios Especiales del programa Head Start de la División de Educación del Condado de Merced. Como ella nos cuenta, “Escuchamos hablar del enfoque del CSEFEL como parte del Proyecto para Necesidades Especiales subsidiado por First-5 (Primeros 5), en el que el Condado de Merced era un centro de demostración”. Cuando la División de Educación del Condado se convirtió en beneficiaria del subsidio para el condado del programa Head Start, explica ella, “el Departamento de Servicios Especiales se vio inundado de recomendaciones internas de ayuda con niños que manifestaban conductas negativas. Éramos dos personas en el departamento en aquel entonces y prestábamos servicios a 1,060 niños, apagando incendios en todo el condado y con resultados bastante ineficaces. Asistimos a la capacitación del CSEFEL, conseguimos apoyo administrativo, y nos pusimos a trabajar. Una gran cantidad de formación y capacitación para el personal los ha hecho mucho más eficaces en sus propias clases, con sus compañeros de trabajo y con las familias. Las recomendaciones bajaron muchísimo y ahora el personal tiene las aptitudes necesarias para enseñar a sus niños de preescolar utilizando el modelo del CSEFEL. Ha cambiado por completo la filosofía de nuestro programa”.

Lucía Garay tiene una historia similar. Antes de que se introdujera el enfoque del CSEFEL en Chula Vista hace tres años, numerosos niños pequeños de los programas Head Start y preescolares locales estaban siendo recomendados para evaluaciones generales por conductas negativas. “No era porque estos maestros querían deshacerse de los niños; los maestros simplemente no tenían las aptitudes necesarias para ocuparse de ellos”, dice. Sin embargo, con la capacitación a través del proyecto de demostración de CSEFEL, “ha habido considerablemente menos recomendaciones por conductas negativas. Los maestros ya no dicen “Simplemente no sé qué hacer con el niño”. Ahora tienen las estrategias que necesitan. Como consecuencia, más niños pueden permanecer en los ambientes de educación general

y menos reciben el rótulo de ‘educación especial’”.

Es natural que Garay esté entusiasmada con la eficacia demostrada por el enfoque del CSEFEL—sobre como es adecuado para el desarrollo, es inclusivo y se basa en investigaciones. Lo considera una buena opción para su distrito, que también utiliza el modelo de pirámide en todo su sistema en iniciativas de respuesta a la intervención (Response to Intervention [RtI]), de manera que “alinea las cosas verticalmente”.

Y eso no es todo. El nuevo programa Bases del Aprendizaje en Preescolar de California (California Preschool Learning Foundations) presenta al desarrollo social y emocional como la base primera y fundamental de un modo que encaja perfectamente con el enfoque del CSEFEL. Ese enfoque también se coordina en aspectos significativos con las Competencias del Educador para la Primera Infancia (Early Childhood Educator [ECE]) de California, las que están en sus etapas finales de desarrollo. Por último, el enfoque se coordina con las iniciativas de PBIS que están aumentando y logrando éxitos en las escuelas de jardín de infantes al grado doce (Kindergarten–12th. grade [K–12]) de todo el país. Estas consistencias en todo el sistema hacen que sea difícil estimar excesivamente el entusiasmo justificado que demuestran los educadores de la primera infancia por la iniciativa del CSEFEL.

Debida a la eficacia comprobada del modelo de pirámide en tantos aspectos de la educación, la División de Programas de Educación Especial (Office of Special Education Programs [OSEP]) ha subsidiado un proyecto asociado llamado Centro de Asistencia Técnica sobre Intervenciones Sociales y Emocionales para Niños Pequeños (Technical Assistance Center on Social Emotional Interventions for Young Children [TACSEI]) ([www.challengingbehavior.org](http://www.challengingbehavior.org)). TACSEI trabaja en coordinación con el CSEFEL en la investigación, promoción y elaboración de materiales relacionados con el modelo de pirámide. Estos materiales son gratuitos, fáciles de utilizar e invaluable para los educadores de la primera infancia.

Mary Louise Hemmeter, directora del CSEFEL en el orden nacional, trabajó con Garay y sus colegas en Chula Vista. Ahora Hemmeter y otros integrantes del centro nacional están colaborando con los administradores y educadores de preescolar de California para lograr los cuatro objetivos siguientes:

1. Desarrollar una mayor capacidad en los programas de educación para la primera infancia para adoptar el modelo de pirámide
2. Aumentar la cantidad de instructores y asistentes de alta calidad
3. Crear un sistema de centros de implementación locales
4. Evaluar los resultados de las tres iniciativas anteriores

### La visión del CSEFEL para California

La visión del CSEFEL para California implica un sistema integrado de iniciativas para la primera infancia que vincula los programas para la primera infancia, incluso los programas subsidiados con fondos estatales y federales, con instructores capacitados en el marco de referencia conceptual del centro nacional para promover la competencia social y emocional en los bebés y niños pequeños. Cecelia Fisher-Dahms, administradora de la Unidad de Mejoras de la Calidad para la División de Desarrollo Infantil del Departamento de Educación de California escribe: “Tener una visión común del desarrollo social y emocional en todas las iniciativas de capacitación utilizando como marco de referencia el modelo de pirámide creará un enfoque cohesivo y eficaz para satisfacer las necesidades de los niños más pequeños con conductas negativas y necesidades especiales que se coordina con las bases para el aprendizaje social y emocional de California”.

Aunque el lenguaje sobre la importancia de la inteligencia emocional se ha convertido en terminología corriente, algunos adultos aún tienen dificultades para aceptar el hecho de que la conducta positiva se puede y se debe enseñar en las escuelas. Pero si un niño proviene de un hogar en el que no se le ha enseñado a nadar, no se lo castigarán ni se lo arrojarán al agua; se le enseñará a nadar. Dentro del ámbito del desarrollo social y emocional, el proyecto del CSEFEL está enseñando a los maestros a ayudar a los niños a recorrer con competencia el mundo de las emociones de su vida—un mundo que influye en todos los demás.

Para obtener más información sobre la Iniciativa de Colaboración de California y para obtener información sobre las sesiones de capacitación, visite [www.cainclusivechildcare.org/camap/csefel.html](http://www.cainclusivechildcare.org/camap/csefel.html). Para obtener más información sobre el movimiento nacional del CSEFEL y ver algunas de las estrategias sobre planes de estudio en acción, visite [www.vanderbilt.edu/csefel](http://www.vanderbilt.edu/csefel).

como la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños), resultados altos en un sistema de calificación de los ambientes para la primera infancia, obtención de títulos universitarios en educación por parte de los maestros, cumplimiento de la capacitación requerida sobre salud y seguridad por parte del personal, y procedimientos para promover la educación y participación de los padres—pueden ser controlados y evaluados por un Sistema de Calificación y Mejoras de la Calidad (QRIS) a nivel estatal. En la actualidad, 18 estados han implementado un QRIS en todo el estado que evalúa objetivamente la calidad de los ambientes para la primera infancia y brinda a los padres información esencial relacionada con la calidad de la atención que reciben sus hijos. California está en el proceso de desarrollo de su propio QRIS. (Ver el artículo sobre el QIS del Consejo para el Aprendizaje de Adultos y Experiencial (CAEL de la página 11).

Aunque un ambiente de educación de alta calidad para la primera infancia incluye una serie de componentes, los investigadores y profesionales concuerdan en que el “ingrediente activo” para una experiencia positiva por parte del niño pequeño es el maestro. La capacidad de un educador de la primera infancia para interactuar con los niños, sus conocimientos sobre desarrollo infantil, sensibilidad en su respuesta a los sentimientos y necesidades de los niños pequeños y su capacidad de desarrollar relaciones cálidas son esenciales para el éxito de los niños. Esto es especialmente cierto para los niños con necesidades especiales. Cuando un maestro está plenamente consciente de los desafíos a los que se enfrentan los niños pequeños con discapacidades en una clase para la primera infancia, el maestro puede organizar y facilitar la experiencia del niño para promover el aprendizaje, la participación en clase y la confianza en él mismo.

Los maestros tienen una función esencial en una clase para la primera infancia que es diferente de su función en una clase de niños mayores. Con los niños mayores, la mayoría de los maestros trabajan con un plan definido, enseñan a su clase y brindan tareas estructuradas que los niños completan en forma individual o en grupos pequeños. En cambio, en un ambiente de educación de la primera infancia de alta calidad, el maestro facilita el aprendizaje ac-

tivo de los niños capitalizando sus intereses y curiosidad, y haciéndoles participar en el descubrimiento y resolución de problemas, a menudo en grupos pequeños de compañeros. El “por qué” de un niño pequeño probablemente recibirá como respuesta “averigüémoslo” por parte del maestro, (en lugar de una explicación breve de los hechos) en una clase en la que abundan el lenguaje y la espontaneidad. Lo que da vida a este ambiente compartido de aprendizaje es la habilidad del maestro para organizar una clase que invita a indagar (con elementos tales como un área de ciencias, donde los niños pueden explorar caracoles y réplicas de criaturas marinas), que alienta a los niños a tomar la iniciativa para averiguar las cosas por sí mismos y explotar sus intereses para crear oportunidades de aprendizaje. Ésta es una de las razones por las que un grupo pequeño, con una alta proporción de adultos por niño, y la participación de los niños son elementos esenciales para un ambiente de educación de alta calidad para la primera infancia.

### La educación para la primera infancia para los niños con discapacidades

Para los niños con discapacidades, una clase de educación para la primera infancia puede ser tanto una invitación como un desafío. Los niños pequeños con atrasos en el habla y el lenguaje pueden entusiasmarse en la mesa de ciencias pero tener dificultades para comentar sus descubrimientos o hacer preguntas de una manera que los demás puedan comprender. Aquellos con discapacidades físicas pueden tener problemas para trasladarse por la clase en una silla de ruedas o andador, o para alcanzar los materiales que han atraído su interés. Los niños pequeños que tienen atrasos en su desarrollo pueden tener dificultad para comprender las instrucciones de un maestro o compañero para un proyecto compartido, juego o simulacro de juego, aunque quieran participar. Los maestros pueden promover y facilitar el aprendizaje activo de los niños con discapacidades en una clase de educación para la primera infancia cuando el ambiente, rutinas y horarios de esa clase han sido creados teniendo en cuenta las necesidades de todos los niños. Un maestro sensible puede ayudar a un niño a superar los desafíos de la participación en clase asistiéndolo con la comunicación, aclarando las expresiones

de los demás y haciendo más accesible el ambiente físico y social de la clase. Los maestros pueden destacar las buenas ideas ofrecidas con titubeos por un niño con atrasos en el desarrollo del habla para que otros puedan reconocer las contribuciones del niño. Principalmente, pueden ayudar a los niños con discapacidades a transmitir de manera explícita y con su actitud que todos los niños son competentes y pueden participar de manera activa.

Los compañeros son un componente importante del ambiente de la clase y las investigaciones demuestran que la calidad de las relaciones de los niños pequeños con sus compañeros es importante para sus actitudes hacia la educación en la primera infancia y su participación en las actividades de la clase. La aceptación de los niños con discapacidades por parte de sus compañeros puede mejorar en función de la capacidad de los adultos de responder a sus preguntas y observaciones (que pueden, en ocasiones, ser directas) de una manera que los ayude y apoye. Al responder a comentarios y preguntas sobre la discapacidad de otros niños, los maestros altamente capacitados pueden proporcionar información y ejemplificar y enseñar aptitudes sociales que apoyan las relaciones positivas de compañerismo entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros de desarrollo típico. Las limitaciones en la participación que son causadas por trastornos de la conducta y del desarrollo de los niños pueden ser reducidos en una clase de educación para la primera infancia de alta calidad. Además, las actitudes de los maestros pueden ayudar a lograr que los niños con necesidades especiales alcancen el éxito en su deseo de participar socialmente en el ambiente de compañerismo.

Debido a que el aprendizaje es intrínsecamente social en un ambiente de educación para la primera infancia y a que el juego compartido es uno de los medios importantes para el aprendizaje en la primera infancia, los maestros sensibles reconocen la necesidad de crear oportunidades para el desarrollo positivo de la interacción social entre niños con discapacidades y sus compañeros, y para enseñar aptitudes sociales y emocionales a todos los niños. Pueden reunir a grupos pequeños de niños de características compatibles y guiar su actividad compartida en torno a un problema que deben resolver o a un juego en el que van

a participar, de maneja que un niño con un atraso cognitivo participe plenamente. En algunas circunstancias, pueden promover tareas en las que un niño con un trastorno del espectro del autismo, por ejemplo, pueda destacarse. Por encima de todo, los maestros pueden ser un ejemplo de actitudes que reflejan el valor de cada niño en la clase y comunicar a sus compañeros (y a veces a sus padres) que las diferencias no son dificultades sino que forman parte de la constelación de aspectos fuertes y débiles que cada persona aporta al grupo. Esto es importante no sólo para los niños con discapacidades sino también para los niños de desarrollo típico.

### Desafíos especiales para los niños con necesidades especiales

El autocontrol es un desafío del desarrollo para todos los estudiantes de preescolar. Esto se debe a que las áreas del cerebro más importantes para el autocontrol tienen un largo período de maduración, y los niños pequeños sólo están en el comienzo de este proceso. Para algunos niños con necesidades especiales, sin embargo, el autocontrol presenta desafíos especiales, tales como cuando un niño pequeño con problemas de conducta manifiesta de manera imprevista arrebatos emotivos o conductas agresivas. Tales arrebatos pueden asustar a otros niños (y sus padres) y contribuir al aislamiento social y a la baja autoestima del niño que está teniendo problemas. Del mismo modo que los maestros en un ambiente de educación para la primera infancia de alta calidad estructuran su horario diario y el ambiente con el fin de ayudar a los niños pequeños en su autocontrol, estos maestros también pueden brindar otros medios de apoyo para la conducta e instrucción a los niños con necesidades especiales en esta área. Esto puede incluir crear un lugar especial adonde estos niños puedan retirarse cuando los acontecimientos comienzan a superarlos, enseñar y promover estrategias para mantener el autocontrol (especialmente en situaciones sociales tendientes a conflictos o potencialmente frustrantes), y prever circunstancias en las que es posible que estos niños estén demasiado estimulados o sin suficiente control y adoptar actitudes activas para proporcionar medios de apoyo, tales como horarios visuales o historias sociales<sup>1</sup> que los ayuden a elaborar estrategias para superar problemas.

Para los niños con necesidades especiales, las tensiones de ser diferentes y de

en ocasiones tener dificultades para hacer lo que a sus compañeros les resulta más fácil hacen que su vida sea más exigente que la de los niños de desarrollo típico. Una clase de educación para la primera infancia de alta calidad puede ser un refugio seguro para ellos. En un ambiente de este tipo, los niños pequeños tienen un maestro principal con el que pueden contar cuando lo necesitan y un grupo de compañeros, que incluye a niños con una amplia variedad de aptitudes que representan todos los niveles de desarrollo. La clase está organizada a partir de un horario diario predecible y cómodo que está centrado en el niño, estructurado de manera útil y que responde a necesidades cambiantes. Un programa de alta calidad también facilita la comunicación constante entre maestros y familiares a cargo, lo que garantiza que todos los principales adultos en la vida un niño pequeño tienen conocimiento de los hechos de importancia para el niño. Además, los maestros tienen acceso a consultores (por ejemplo de la conducta, salud mental, desarrollo) de la comunidad, quienes pueden ayudar a las familias a identificar sin demora los problemas que surjan que requieran atención, y también posibles vías de intervención eficaz. Los maestros también pueden utilizar los recursos del Centro sobre las Bases Sociales y Emocionales del Aprendizaje en la Primera Infancia (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning [CSEFEL; ver la página 3]), la Red de Instrucción Preescolar de California (California Preschool Instructional Network [CPIN; ver la página 9]), y otros recursos para asistir a los niños con discapacidades. En este sentido, un programa para la primera infancia de alta calidad se convierte en un recurso para las familias en sus esfuerzos por proporcionar una educación para la primera infancia que ayude a su niño con necesidades especiales.

### Conclusión

La educación para la primera infancia de alta calidad es beneficiosa para todos los niños y puede ser especialmente beneficiosa para los niños con discapacidades. Ofrece un ambiente sensible que estimula, apoya, brinda seguridad e invita a la participación, en la que cada niño puede alcanzar su potencial de desarrollo. ♦

1. Un recurso para enseñar aptitudes sociales a los niños con determinadas discapacidades, las historias sociales ofrecen información exacta sobre situaciones que un niño puede encontrar difíciles o confusas.

# Los criterios de enseñanza de preescolar hacen posible la evaluación

# M

Por Mary McLean, PhD, Consultora, Proyecto de acceso a los Resultados Deseados (Desired Results); Profesora, Departamento de Educación Excepcional, Universidad de Wisconsin-Milwaukee

Michelle Rodríguez es una maestra de educación especial de preescolar de California. Una gran parte de su trabajo es redactar los programas individualizados de educación (IEP) iniciales para los niños de tres años de edad que ingresan al distrito escolar por primera vez. Michelle siempre ha recurrido a los recursos de evaluación de preescolar para determinar cuáles deberían ser las metas anuales para un niño en particular. Algunos de los recursos tienen un plan de estudios que los acompaña, lo que es muy útil. Algunos niños, sin embargo, manifiestan tanto retraso en su desarrollo en algunas áreas que no demuestran ninguna de las aptitudes en la versión de preescolar de estos recursos. Michelle sabe que sus colegas de otros distritos utilizan recursos diferentes como base para la elaboración de los IEP y se pregunta si los de ella son los mejores para ayudar a sus niños a adquirir las aptitudes que necesitan para su próximo ambiente escolar. Le gustaría saber que está elaborando metas de IEP que ayudarán a cada niño a estar tan preparado para el jardín de infantes como sea posible. Ha escuchado a sus colegas de la escuela primaria hablar sobre coordinar los IEP con los criterios de enseñanza del estado. Pero ¿qué ocurre con los criterios de enseñanza para los niños de preescolar?

La evolución de los servicios, los criterios de enseñanza y la asignación de responsabilidades

Servicios por mandato. Desde 1975, la legislación federal ha dado a todos los niños con discapacidades que están en edad escolar el derecho a, entre otras cosas, “una educación pública gratuita y adecuada”. Un derecho similar fue autorizado para los niños de preescolar con discapacidades 11 años más tarde. Estas leyes fueron fundamentales, especialmente para los niños de preescolar con discapacidades, debido a que sus compañeros sin discapacidades no tenían entonces, y en muchos estados aún no lo tienen, el derecho a una educación pública gratuita y adecuada.

Alrededor de una década más tarde surgió un impulso en el orden nacional de elevar las expectativas educativas a través de la

educación basada en criterios de enseñanza (Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación, 1983). Aunque los niños con discapacidades a menudo no eran incluidos en este esfuerzo inicial, esto cambió en 1997 con la sanción de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA). Conforme a esta nueva ley, los niños con discapacidades tienen derecho no sólo a una educación pública gratuita y adecuada sino también a acceso, participación y progreso dentro del plan de estudios de educación general.

Criterios de enseñanza. Aunque la educación basada en los criterios de enseñanza

en la Primera Infancia/Departamento de Educación del Estado (NAECS/SDE)), 2004; Shore, Bodrova y Leong, 2004).

Asignación de responsabilidades. Ningún Niño es Dejado Atrás, sancionada como ley en 2002, ordenó una mayor asignación de responsabilidades con respecto a los resultados de los niños en educación general. En 2004, la reautorización de IDEA incrementó los requisitos de asignación de responsabilidades para la educación especial en la primera infancia al requerir informes del progreso de un niño en tres aspectos de su bienestar para todos los bebés, niños pequeños y niños de preescolar que reciben servicios en virtud de IDEA en los estados:

1. Aptitudes sociales y emocionales positivas (inclusive relaciones sociales)
2. Adquisición y uso de conocimientos y aptitudes (inclusive lenguaje/comunicación en la primera infancia y alfabetización en la primera infancia)
3. Uso de conductas adecuadas para satisfacer sus necesidades

### Entre tanto, en California...

En 1996, Delaine Eastin, entonces Superintendente de Instrucción Pública del Estado, puso California a la vanguardia del movimiento de asignación de responsabilidades al desafiar a todos los programas del Departamento de Educación de California (CDE) a elaborar criterios de resultados y a actualizar los sistemas de control para que incluyesen la evaluación del progreso del niño en tales criterios. A partir de esa directiva, la División de Educación Especial (SDE) del CDE comenzó una iniciativa de colaboración con la División de Desarrollo Infantil (CDD) con el fin de elaborar un recurso para controlar el progreso de los niños pequeños con y sin discapacidades que están inscritos en programas de preescolar subsidiados por el estado. En aquel entonces, se habían identificado cuatro Resultados Deseados para los programas del CDE:

1. Los niños son competentes en lo personal y social.
2. Los niños aprenden correctamente.
3. Los niños muestran competencia física y motora.

## Resultados Deseados para los programas de educación para la primera infancia

1. Los niños son competentes en lo personal y social.
2. Los niños aprenden correctamente.
3. Los niños muestran competencia física y motora.
4. Los niños están seguros y saludables.

ha sido parte de la educación de jardín de infantes al grado 12 (K-12) desde hace algún tiempo, los educadores de la primera infancia han sido más lentos para elaborar criterios de enseñanza para los niveles de preescolar. Sin embargo, el éxito de las reformas basadas en la edad escolar y los criterios de enseñanza, junto con incentivos de programas federales tales como Good Start, Grow Smart, han logrado que la mayoría de los estados hoy estén trabajando para elaborar criterios de enseñanza para la primera infancia. Estos criterios de enseñanza se basan en investigaciones sobre el aprendizaje y desarrollo en la primera infancia y han sido adaptados para niños con discapacidades y para niños de orígenes culturales o lingüísticos diferentes (Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) y la Asociación Nacional de Especialistas

DRDP, continúa en la página 8

4. Los niños están seguros y saludables.

Hacia el otoño de 2000, el CDD había introducido el empleo del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) en todos los programas de desarrollo infantil subsidiados por fondos públicos, como parte del sistema de control de todo el estado. La medición se basaba en la observación de cada niño durante rutinas y actividades diarias. En 2002, el DRDP fue actualizado (DRDP-R) para incorporar un sistema de medición más riguroso.

El Sistema de Evaluación del DRDP incluye recursos separados para tres grupos de edades: bebés y niños pequeños, niños de preescolar, y niños de programas para después de clase subsidiados por el CDD. Algunos niños que ingresan a educación especial en preescolar, sin embargo, tienen un desempeño inferior al nivel de desarrollo de un niño de tres años de edad y es no posible evaluarlos adecuadamente con un recurso sólo para preescolar. En consecuencia, se creó el acceso al DRDP para aquellos niños que requieren un recurso para el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los cinco años para medir correctamente su progreso durante los años de preescolar.

En la actualidad, los recursos del DRDP se emplean con niños de preescolar en California dos veces por año (otoño y primavera) de acuerdo con los requisitos de evaluación de California. El SED reúne los datos de evaluaciones de todo el estado para proporcionar informes para los maestros y familias sobre el progreso de sus niños de preescolar con programas individualizados de educación (IEP). Estos datos también se utilizan para informar a la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP), Departamento de Educación de EE.UU., como lo requiere IDEA 2004.

¿Qué ocurre con los criterios de enseñanza para los niños de preescolar? De hecho, California ya los tiene. El primer volumen de las Bases del Aprendizaje en Preescolar de California fue publicado en 2008 y está disponible en línea ([www.cde.ca.gov/sp/cd/rel/psfoundations.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/cd/rel/psfoundations.asp)). El CDE luego publicó las Bases del Aprendizaje y Desarrollo para Bebés/Niños Pequeños de California en 2009 (disponible [www.cde.ca.gov/sp/cd/rel/itfoundations.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/cd/rel/itfoundations.asp)). Se ha programado la publicación de un segundo volumen de bases para preescolar para principios de 2011.

Los recursos del DRDP están coordinados con las bases. Esta coordinación ayuda a vincular las bases con la planificación de programas y con el progreso de cada niño en las metas del plan de estudios o del IEP. El sistema de evaluación del DRDP y las bases también están ayudando a convertir en realidad el acceso al plan de educación general para los niños pequeños con discapacidades en California.

Además, se están elaborando marcos de referencia del plan de estudios, basados en investigaciones y estructurados a partir de la práctica, para ayudar a los profesionales de guarderías y de educación a implementar un plan de estudios adecuado en cuanto al desarrollo. Los administradores y maestros de preescolar pueden utilizar los marcos de referencia para planificar sus programas e implementar experiencias en una etapa temprana que harán posible que los niños pequeños adquieran las aptitudes que necesitan para jardín de infantes y los primeros grados. Los preescolares y centros de guardería pueden utilizar las bases y los marcos de referencia del plan de estudios para la capacitación profesional del personal que interviene antes y durante la entrega de servicios.

#### ¿En qué ayuda esto a California?

Disponer de un sistema unificado y claramente estructurado de educación basada en criterios de enseñanza y de control del progreso de todos los niños pequeños con discapacidades de California será un beneficio para todas las partes interesadas. Las familias tendrán acceso a información que los ayudará a adquirir una comprensión clara del desarrollo de sus hijos. Los maestros de educación especial tendrán una conexión accesible con el plan de estudios general para la primera infancia, una conexión que los asistirá en la elaboración de IEP basados en criterios de enseñanza. Y los maestros tendrán información para controlar el progreso que les permitirá adaptar las intervenciones a las necesidades individuales de cada niño. Este sistema unificado también dará a los programas información que los ayude a evaluar, controlar y mejorar la calidad de sus iniciativas; permitirá que las áreas del plan local de educación especial (SELPA) identifiquen más fácilmente las necesidades de asistencia técnica; y dará al CDE la capacidad de controlar la calidad de sus programas y dirigir correctamente los recursos para

mejorar la calidad.

De manera que sí, Michelle, hay criterios de enseñanza estatales para los niños de preescolar de California. ¡Hay criterios de enseñanza estatales y muchísimo más! ♦

Una versión ampliada de este artículo está disponible en línea en [www.calstat.org/infoAdditionalResources.html](http://www.calstat.org/infoAdditionalResources.html).

## Referencias

- Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños y Asociación Nacional de Especialistas en la Primera Infancia de Departamentos de Educación Estatales, 2004. *En Dónde Estamos en Cuanto a los Criterios de Enseñanza para la Primera Infancia*. En línea: <http://208.118.177.216/about/positions/pdf/elstandardsstand.pdf>
- Comisión Nacional sobre Excelencia en la Educación, 1983. *Una Nación en Riesgo: El Imperativo para la Reforma Educativa*. En línea: [www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html](http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html)
- Shore, Rima, Elena Bodrova y Deborah Leong. (marzo de 2004) *Criterios sobre resultados para los niños de programas de pre-jardín de infantes: ¿qué son los criterios?; ¿qué es necesario para que den resultado?* Temas sobre políticas de preescolar. Rutgers University: Instituto Nacional para la Investigación de la Educación en la Primera Infancia, 1–10.
- Thompson, Sandra, Christopher J. Johnstone y Martha L. Thurlow. (2002). *El diseño universal aplicado a las evaluaciones en gran escala* (Informe combinado 44). Minneapolis, MN: Universidad de Minnesota, Centro Nacional de Resultados Educativos.

# El sistema ayuda a los maestros a apoyar a todos los niños

**L**a mayoría de los maestros con experiencia tienen una historia sobre “aquel año especial”—el mes de septiembre en que se presentaron a enseñar y encontraron que los planetas estaban tan perfectamente alineados que cada niño de su clase estaba alerta, curioso y listo para aprender. Para la mayoría de los maestros éste es un hecho que se produce rara vez. Algunos maestros nunca tienen esta experiencia en su vida. Sin embargo, hay una organización en California que trabaja con empeño para convertir este hecho en algo de rutina.

La Red de Instrucción Preescolar de California (California Preschool Instructional Network [CPIN]) fue inspirada por dos conclusiones demostradas por la investigación: 1) que los niños prosperan en sus años escolares de jardín de infantes a 12 cuando asisten a un preescolar de calidad y 2) que un preescolar de calidad necesita educadores de calidad. El resultado lamentable de estas conclusiones es que un niño que comienza la escuela atrasado en lo académico con respecto a los compañeros de su edad, continuará, en la mayoría de los casos, atrasado. La CPIN tiene el propósito de ofrecer capacitación profesional de alta calidad, asistencia técnica y apoyo a los administradores y maestros de programas de preescolar de California para que puedan preparar a todos los niños de manera que se presenten en la escuela “alertas y curiosos y listos para aprender”. La red opera bajo la dirección de la División de Desarrollo Infantil (Child Development Division [CDD]) y la División de Educación Especial (Special Education Division [SED]) del Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]).

Las sesiones de capacitación profesional de la CPIN se refieren a numerosos temas: desarrollo social y emocional, lenguaje y alfabetización, desarrollo del idioma inglés, matemática, las Bases del Aprendizaje en Preescolar de California, preparación para la escuela y transición a jardín de infantes, e inclusión de los niños con discapacidades y otras necesidades especiales. Varias características distinguen a estas sesiones y contribuyen a su eficacia. La primera es

el enfoque de equipos de la organización. Los equipos de la CPIN están integrados por tres personas, cada una con un área de especialidad diferente: desarrollo infantil, adquisición del idioma inglés en la primera infancia y educación especial en la primera infancia. Una segunda característica definitoria de las sesiones de desarrollo profesional de la CPIN es que se centran en las nuevas Bases del Aprendizaje en Preescolar de California, que describen qué se debe esperar en el desarrollo de la primera infancia, en particular en términos de qué puede saber y hacer un niño en edad de preescolar. (Es importante destacar que estas bases para



el aprendizaje, aunque se coordinan con los criterios de contenido académico del estado para los grados de jardín de infantes a 12, no son técnicamente “criterios” que se deben enseñar. En cambio, representan cómo podría manifestarse el desarrollo individual en un ambiente de preescolar que apoye al estudiante). Este conocimiento de qué esperar de los niños pequeños ayuda a los educadores de la primera infancia a emplear estrategias de instrucción y ofrecer actividades que sean adecuadas al desarrollo, que apoyen la forma en que los niños pequeños aprenden de manera integrada a través del juego, y que promuevan el desarrollo óptimo de todos los niños en las clases.

El tercer aspecto distintivo de la CPIN es su estructura de organización, que aprovecha las 11 regiones existentes, designadas por la Asociación de Servicios Educativos

de Superintendentes de los Condados de California (California County Superintendents Educational Services Association [CCSESA]). Un equipo de instructores de la CPIN (“líderes” en la terminología de CPIN) presta servicios en cada una de estas regiones, y este enfoque geográfico hace posible que CPIN apoye la comunicación y colaboración regional existente entre varias otras iniciativas sobre educación en la primera infancia y preparación para la escuela.

Dillon Henry es una Coordinadora de Servicios de Educación Especial del Departamento de Educación del Condado de Orange y en tal función apoya los servicios de intervención temprana y educación especial de preescolar en el condado. Ella también es la líder de educación especial en la primera infancia de la CPIN en la Región 9, que incluye los condados de Orange, San Diego e Imperial. Dice que aprecia la asociación a nivel estatal entre la CDD y la SED para promover una educación de preescolar de calidad que incluya a los niños pequeños con discapacidades. En este esfuerzo de colaboración, la SED ayuda a subsidiar a instructores tales como Henry, que se especializan en la educación especial en la primera infancia.

Henry también aplaude el hecho de que las Bases del Aprendizaje en Preescolar se estén convirtiendo en un recurso en el proceso de tomar decisiones sobre las metas y ambientes menos restrictivos. “Históricamente, la educación especial en preescolar ha consistido en servicios de terapia o clases independientes”, dice. “Pero el reciente enfoque en los indicadores de desempeño federales ha influenciado la forma en que se elaboran los servicios para dar a los niños acceso al plan de estudios básico y a las experiencias de preescolar. Nuestras nuevas bases para el aprendizaje proporcionan conocimientos y aptitudes basadas en investigaciones y adecuadas para la edad, y reflejan el desarrollo típico en la primera infancia. Las Bases del Aprendizaje en Preescolar también brindan un contexto para elaborar las metas del programa individualizado de educación (individualized education program [IEP]) y tomar decisiones sobre los servicios y sistemas de apoyo adecuados. Las bases

*CPIN continúa en la página 10*

han ayudado a los maestros de educación especial, padres, y maestros de preescolar de educación general conversan sobre cómo preparar a los niños para la lectura, por ejemplo, o cómo utilizar la inclusión para promover el desarrollo social y emocional. Como nos reunimos para la capacitación en nuestros talleres de la CPIN, comenzamos estas conversaciones”.

Sin duda, Henry ve un gran potencial en las nuevas bases y en el alcance que está logrando la CPIN en cuanto a cambiar de manera fundamental la experiencia de todos los niños pequeños en preescolar. Éste, comenta, “es un momento muy emocionante en nuestro campo. El reconocimiento actual de la importancia de preescolar surge de la investigación sobre la ‘deficiencia de desempeño’ y nuestro conocimiento de que los niños que empiezan atrasados, siguen atrasados. La investigación ha demostrado la importancia de la intervención en la etapa desde el nacimiento hasta los cinco años. Lo que estamos haciendo es muy importante para preparar a los niños para la escuela y evitar el fracaso en la escuela—para los niños con y sin IEP”.

Cindi Kaup, otra líder de educación especial en la primera infancia de la CPIN, también cumple más de una función. Es especialista en inclusión, a través de subsidios de la iniciativa First 5 (Primeros 5), y al mismo tiempo líder de la CPIN para la Región 1 del noroeste de California. Considera que sus dos trabajos son “un buen matrimonio—tengo una percepción de los niños y familias [a través de First 5] y puedo integrar mucho de esta experiencia en las presentaciones de la CPIN. Una gran parte de lo que amo del trabajo de la CPIN es el enfoque de equipos. Es un modelo magnífico para mirar a todos los niños de una clase de preescolar. Nosotros [los líderes] colaboramos en la presentación de todo y siempre estamos pendientes de las necesidades de todos los niños. Por supuesto, lo que constantemente sorprende a los maestros es cuántas de las estrategias que recomendamos para los niños con discapacidades son eficaces para todos los niños, incluso aquellos que están aprendiendo inglés”.

Kaup dice también que le gusta cómo están estructuradas las sesiones de CPIN. “Se nos proporciona el contenido y los materiales para presentar, pero con espacio

para ser flexibles. Siempre variamos las presentaciones, teniendo en cuenta quiénes son los participantes y adaptando el contenido de acuerdo a las necesidades específicas de la audiencia”. Esto señala la ventaja de la estructura regional, debido a que los miembros del equipo pueden comprender los desafíos y aspectos fuertes específicos de un área en particular.

Lisa Lachnicht ha asistido a sesiones de la CPIN en la región de Kaup. Como ella explica, “He trabajado en el campo [de la educación en la primera infancia] durante 35 años y siempre me ha interesado la educación especial. Pero he aprendido tanto de [los líderes de la CPIN], especialmente sobre el desarrollo del cerebro y la alfabetización. Las ideas y proyectos que obtengo de las sesiones de capacitación de la CPIN son muy valio-



sos”. Kamp incluso ha visitado la clase de Lachnicht para mostrar cómo introducir adaptaciones para incluir a los niños con discapacidades. Lachnicht piensa que ella misma es “muchísimo más eficaz con los niños con IEP” como resultado de las sesiones de la CPIN.

Stephanie Gassaway es una nueva maestra de educación especial de preescolar que admite que estar a cargo de su propia clase ha sido un desafío. Sus estudiantes tienen entre tres y ocho años de edad y discapacidades moderadas a graves, en especial en el área de atrasos en la comunicación. Aunque también es nueva en las sesiones de CPIN, ya ha incorporado lo que ha aprendido sobre las adaptaciones para apoyar la gran variedad de

niveles de aptitud de su clase. “Lo que también me gusta de CPIN es la oportunidad que me brinda de trabajar en colaboración con otros maestros y recibir estrategias e información importante. Y el contenido es excelente. Siempre estoy pensando en cómo hacer las cosas mejor, y CPIN me ayuda a hacer exactamente eso”. Según Gassaway “CPIN también trasciende los recortes de presupuesto” en la forma en que ofrece sus sesiones después del horario de trabajo y los fines de semana, lo que elimina la necesidad de encontrar y pagar a maestros suplentes”.

Para obtener más información sobre CPIN y las sesiones en sus regiones o para aprovechar los recursos en línea de la organización, visite [www.cpin.us](http://www.cpin.us). ♦

La CPIN es una de las numerosas organizaciones en California que ofrecen apoyo y formación profesional de alta calidad a los profesionales de guarderías y educación para la primera infancia. La siguiente lista ofrece cinco más:

#### Comenzar juntos

[www.cainclusivechildcare.org/bt](http://www.cainclusivechildcare.org/bt)

#### Proyecto de iniciativa para el cuerpo docente

[www.wested.org/facultyinitiative](http://www.wested.org/facultyinitiative)

#### El cuidado infantil en familia en su mejor expresión

[www.cclid.ca.gov/PG512.htm](http://www.cclid.ca.gov/PG512.htm)

#### Programa para el cuidado de bebés y niños pequeños

[www.pitc.org](http://www.pitc.org)

#### Sistemas de Apoyo de la Entrega de Servicios para la Educación en la Primera Infancia (SEEDS)

[www.scoe.net/SEEDS](http://www.scoe.net/SEEDS)

capaces de asistir en este esfuerzo y están dedicados a las metas de la organización. La ACSE se enfrenta al desafío de organizar, cumplir con y mantener un flujo y división constantes de su trabajo, y de mantenerse concentrada en las áreas de interés designadas. Con un gran sentido de propósito moral y responsabilidad, en particular en esta época de dificultades presupuestarias, la Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial deberá incrementar sus esfuerzos en los próximos meses para convertirse en un defensor aún más fuerte de la educación de calidad y del acceso para los estudiantes con discapacidades de California. ♦

# El Sistema para Mejorar la Calidad del Aprendizaje en la Primera Infancia de California

## California coordina la educación para la primera infancia

**E**l sistema de educación para la primera infancia de California es complicado. Actualmente existen varios programas estatales que asisten a los bebés y niños pequeños, todos ellos con diferentes requisitos administrativos y financieros, diferentes exigencias de certificación y distintas clasificaciones de evaluación. Esta estructura compleja hace que sea muy difícil para los padres navegar el sistema o incluso comparar una escuela con otra; que sea muy difícil para los programas compartir los recursos y coordinar los esfuerzos administrativos; y que sea casi imposible evaluar estos programas de manera eficaz y consistente.

Las iniciativas para reestructurar la educación en la primera infancia han ocupado el primer plano en las iniciativas educativas y legislativas de California desde hace varios años. Es justo decir que este esfuerzo recibió un impulso significativo de la iniciativa de superar la deficiencia de desempeño, del Superintendente de Instrucción Pública del Estado Jack O'Connell que se inició en 2006. Y en 2008, el Proyecto de Ley del Senado 1629 dio aún más ímpetu a la reforma de preescolar al establecer una comisión de asesoramiento para proponer un sistema para mejorar la calidad de preescolar que incluiría tres componentes cruciales: una escala de calificación de calidad de los programas que asisten a niños desde el nacimiento hasta los cinco años de edad, un modelo de provisión de fondos coordinado con la escala de calificación de calidad, y estrategias para utilizar los recursos del gobierno y privados de la mejor manera posible, con el fin de mejorar los sistemas de guarderías y de desarrollo infantil. La intención principal de estas iniciativas es mejorar los resultados para los niños y superar la deficiencia en la preparación para la escuela. El estado ha convertido esta iniciativa en el Sistema para Mejorar la Calidad del Aprendizaje en la Primera Infancia de California o CAEL QIS (que se pronuncia "cal-quis").

Roberta Peck, consultora del Depar-

tamento de Educación de California, participa directamente en el trabajo de CAEL QIS. Sin claudicar ante la magnitud de esta tarea, los obstáculos políticos ni las dificultades logísticas, ella mantiene su enfoque estrictamente en el resultado. En su opinión, "Ésta es una oportunidad increíble. Tenemos la oportunidad sin precedentes de trabajar juntos para coordinar los esfuerzos de aprendizaje en la primera infancia para todos los niños, desde el nacimiento hasta los cinco años.

"Durante muchos años, [los responsables de las políticas] se han reunido, puesto de acuerdo sobre la importancia de la intervención temprana, la calidad de la educación en la primera infancia y las prácticas inclusivas para los niños con discapacidades. Y pusieron estas políticas en vigencia. Pero luego se iban a sus casas y nunca existía un plan de implementación. Lo que es diferente ahora es que tenemos la oportunidad de implementar esa política, de convertirla en operativa. Además de esto, tenemos un compromiso y liderazgo sólido en los niveles local, estatal y federal".

Mientras la comisión de asesoramiento de CAEL QIS trabaja para promover un sistema de educación para la primera infancia que sea de colaboración e inclusivo, también está tratando de ejemplificar estas cualidades en la forma en que encara su propia tarea. Según Peck, "Todos están invitados a participar en las comisiones, pero especialmente en las subcomisiones, que es donde se elaboran las ideas importantes".

Su entusiasmo es contagioso cuando habla de la importancia de lograr que personas de todos los órdenes del sistema para la primera infancia participen en la creación de una infraestructura integrada. "Cuando todos se sientan alrededor de la misma mesa para buscar soluciones, todos acaban por comprender que este [sistema integrado] beneficia a todos. Las personas comienzan a sentir un respeto y comprensión mutuos por la forma en que los demás necesitan actuar. Y entonces

comprenden la importancia de ponernos de acuerdo en nuestros esfuerzos para crear un sistema mejor. Ahora estamos tratando de continuar desarrollando todo el trabajo que se ha hecho y avanzar hacia algo que sea eficaz y coherente para los niños y las familias".

Un componente esencial del éxito de cualquier iniciativa de esta magnitud es, por supuesto, el dinero disponible. Aunque la comisión de CAEL QIS está subsidiada por la Comisión para los Primeros Cinco Años de Niños y Familias de California y la Fundación David y Lucile Packard, el trabajo en sí de cambiar el sistema estará subsidiado por otras fuentes. Debido a que la administración Obama ha puesto un énfasis importante en la educación en la primera infancia, las iniciativas de California para reestructurar la educación en la primera infancia en el estado recibirán una gran cantidad de apoyo en dólares del gobierno federal especialmente destinados a mejorar los sistemas de preescolar.

En la conversación, Peck dejó que una señal de preocupación empañara su optimismo: ¿qué ocurre si la persona con la idea más transformadora aún no ha participado en este esfuerzo? Ella invita a todas las personas que son nuevas en el trabajo de CAEL QIS pero están interesadas y quisieran participar a que se familiaricen con el progreso del trabajo hasta la fecha—un progreso que es considerable y está fácilmente disponible—y que luego se unan a este esfuerzo. Las personas que se especializan en educación especial son particularmente necesarias, y ponerse "al corriente" no es difícil, debido a que los registros de las reuniones e informes pasados están disponibles en línea, junto con calendarios de las reuniones futuras.

Hay un viejo refrán que dice: "Las decisiones las toman los que están presentes". Las personas que quieren estar presentes en el trabajo de CAEL QIS pueden visitar [www.cde.ca.gov/splcd/re/sb1629committee.asp](http://www.cde.ca.gov/splcd/re/sb1629committee.asp) para obtener información más detallada.



entonces el niño debe tener un retraso del 50 por ciento en un área o un retraso del 33 por ciento en dos o más áreas para ser elegible. (Estos retrasos se determinan por medio de evaluaciones efectuadas a través de los centros regionales). Los retrasos que debe demostrar un niño de veinticuatro meses de edad o mayor en el momento de ser derivado son ahora considerablemente mayores que los que se necesitaban anteriormente para que el niño recibiera servicios de Early Start.

Un último cambio fundamental de Early Start se refiere al seguro médico. Aparte de los servicios relacionados con la evaluación y clasificación de un bebé o niño pequeño, ahora las familias deben recurrir a su propio seguro médico personal antes de que el centro regional pueda pagar “servicios de intervención temprana [que se] especifican en el Plan Individualizado de Servicios para la Familia (Individualized Family Service Plan [IFSP]) [y] que se determine que son de carácter médico (tales como terapias del habla o física y ocupacional)”.<sup>2</sup>

### Programa de Prevención

No hay duda de que nadie está contento con esta reducción de los servicios, ni las personas del DDS, ni el personal de los centros regionales del estado, ni los centros de recursos para las familias, y tampoco los profesionales de la primera infancia que ayudan a brindar los servicios de Early Start. Y por supuesto, muchos padres están muy decepcionados con la noticia. Pero hay un lado positivo. La legislación que hizo los recortes presupuestarios también convoca la creación del Programa de Prevención que se menciona más arriba para aquellos bebés y niños pequeños que ya no reciben servicios de Early Start pero que se beneficiarían del control de su desarrollo.

Este nuevo programa se implementó el 1 de octubre de 2009 y asiste a los niños desde el nacimiento hasta los treinta y cinco meses de edad que tienen un riesgo alto de padecer una discapacidad o que ingresan al sistema del centro regional cuando tienen entre veinticuatro y treinta y cinco meses, y tienen un porcentaje de retraso del 33 al 49 por ciento al menos en un área. Los centros regionales implementarán el Programa de Prevención, y el personal del centro regional colaborará con los padres y otros familiares para garantizar que sean una parte integral del proceso de planificación para cada niño.

Creado para actuar como un sistema de

respaldo, el Programa de Prevención proporcionará sondeos, evaluación, control del desarrollo y guía y administración del caso a aquellas familias cuyos bebés y niños pequeños tengan dos factores de riesgo que produzcan un riesgo elevado de desarrollar una discapacidad. En general, el programa ha sido elaborado para seguir a aquellos niños que solían recibir servicios de Early Start y derivar a las familias a servicios públicos (llamados “servicios genéricos”) que deben asistir a los sectores de la población elegibles. Estos servicios genéricos incluyen los programas Head Start y Early Head Start, Servicios para Niños de California, el Departamento de Servicios Sociales de California, preescolares del estado y agencias de recursos y recomendaciones de guarderías de cada condado.

Es importante mencionar las limitaciones específicas del Programa de Prevención. A diferencia de Early Start, no es un programa al que todos tienen derecho, de manera que es posible que no todos los elegibles puedan participar, en gran parte debido a que la cantidad de dinero disponible para esta iniciativa está limitada. Las familias pueden apelar si se les niega la elegibilidad, teniendo en cuenta que el programa no contrata los servicios; fue creado para ayudar a los padres a trabajar con sus bebés y niños pequeños con el fin de evitar mayores retrasos en el desarrollo. Luego, si un niño demuestra un retraso en su desarrollo, el administrador de casos del Programa de Prevención apoyará a los padres derivando a su niño a Early Start.

### Fuentes de información adicional

Los padres pueden encontrar más información sobre los cambios en Early Start, así como otros recursos para apoyar a los niños y sus familias, en centros de recursos para las familias (family resource centers [FRC]). Visite [www.frcnca.org/contact.html](http://www.frcnca.org/contact.html) para localizar el FRC más cercano a su hogar.

Marion Karian, de Exceptional Parents Unlimited, el FRC del área de Fresno, invita a los padres de los niños que ya no reciben servicios de Early Start a “continuar con ello” y asegurarse de que “sus niños estén inscritos en el Programa de Prevención de su centro regional para cerciorarse de que sus niños reciban evaluaciones periódicas. De esta manera, los padres pueden mantenerse al corriente del desarrollo de su hijo”. Y luego, si el niño manifiesta un retraso claro, será elegible para los servicios de Early Start, con la menor pérdida de tiempo posible.

Hay otra forma en que los padres pueden “continuar con ello”, haciendo todas las cosas que promoverán el desarrollo óptimo de su hijo. Los padres son los mejores maestros de sus hijos, y así los niños prosperan cuando sus padres juegan con ellos, les leen, e interactúan con ellos de maneras creativas. El Programa de Prevención proporciona una guía para el desarrollo. (Para ver una descripción general de los retrasos en el desarrollo y un análisis de la mejor manera en que los padres pueden apoyar a sus hijos, visite [www.cdc.gov/nbcbdd/cbidd/development.htm](http://www.cdc.gov/nbcbdd/cbidd/development.htm)).

Karian también alienta a los padres a ser persistentes con su pediatra y a “creer en lo que están viendo, independientemente de lo difícil que pueda ser aceptar el hecho de que su hijo tiene una discapacidad”. Las investigaciones refuerzan claramente las sugerencias de Karian, debido a que el ritmo de crecimiento y desarrollo en los primeros años del niño es exponencialmente más rápido que en cualquier otra etapa de la vida del niño. La intervención y apoyo formal e informal en esta etapa tendrán el mayor efecto y el más perdurable en el niño, lo que justifica cada esfuerzo adicional.

La Red de Actividades de la Comunidad Discapacitada de California (California Disability Community Action Network) ha invitado a una reunión virtual con un debate en profundidad de los cambios en Early Start en [www.cdcan.us](http://www.cdcan.us). Las preguntas e inquietudes se pueden enviar por correo electrónico a Julia Mullen al DDS:

[Julia.mullen@dds.ca.gov](mailto:Julia.mullen@dds.ca.gov). ♦

2. [www.dds.ca.gov/Director/BudgetReductionSummary.cfm](http://www.dds.ca.gov/Director/BudgetReductionSummary.cfm)

### Otros tipos de apoyo para los padres

Servicios para Niños de California (California Children Services):  
[www.dbcs.ca.gov/services/lcs](http://www.dbcs.ca.gov/services/lcs)

California Head Start:  
[www.cabeadstart.org](http://www.cabeadstart.org)

First 5 California:  
[www.cfcf.ca.gov](http://www.cfcf.ca.gov)

Departamento de Servicios Sociales de California (California Department of Social Services):  
[www.dss.cabwnet.gov/cdssweb](http://www.dss.cabwnet.gov/cdssweb)

# Recursos en Internet

## La intervención temprana

[www.cde.ca.gov/sp/sel/fp/ecseries.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/sel/fp/ecseries.asp)

Los siete manuales de la Serie sobre Educación Especial en la Primera Infancia, disponibles todos ellos en el sitio nombrado arriba, tratan sobre los conceptos y prácticas preferidas para una intervención exitosa y de alta calidad.

[www.idaofcal.org](http://www.idaofcal.org)

La Asociación para el Desarrollo de la Primera Infancia de California (IDA) une a los padres y profesionales que tienen el compromiso de garantizar resultados óptimos en el desarrollo de los niños de la primera infancia con necesidades especiales y sus familias. La IDA apoya las iniciativas en colaboración para promover las mejores prácticas en el campo de la intervención temprana.

## Preescolar

<http://lcaeyc.org>

La Asociación para la Educación de los Niños Pequeños de California (CAEYC) reúne a educadores de niños pequeños y defensores del liderazgo político y profesional.

[www.draccess.org](http://www.draccess.org)

El Sistema de Evaluación del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) es

un sistema estatal de asignación de responsabilidades y evaluación de progreso para los niños en edad de preescolar que tienen programas individualizados de educación (IEP). Para obtener información detallada sobre el sistema y para capacitarse en su empleo, visite el sitio web mencionado arriba. Para obtener materiales y formularios, visite [www.cde.ca.gov/sp/cd/cil/drdpforms.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/cd/cil/drdpforms.asp). [www.preschoolcalifornia.org](http://www.preschoolcalifornia.org) Preescolar de California es una organización de defensa sin fines de lucro que trabaja para incrementar el acceso a preescolares de alta calidad para todos los niños de California. Entre otros recursos disponibles en este sitio se cuentan dos informes innovadores: el de 2004 “Los Niños no Ven la Hora de Aprender” y el de 2005 “Reconocimiento del Preescolar”.

[www.scoe.net/seeds](http://www.scoe.net/seeds)

El Proyecto de Sistemas de Apoyo de la Entrega de Servicios para la Educación en la Primera Infancia (SEEDS) ofrece capacitación y asistencia técnica a los administradores, personal y familias que participan en programas de educación especial para la primera infancia que asisten a niños desde el nacimiento a los cinco años de edad en entidades de educación local (LEA) de todo California.

[www.tr.wou.edu/train/cdcece.htm](http://www.tr.wou.edu/train/cdcece.htm)

El Instituto de Investigación sobre la Enseñanza ofrece una guía concisa de prácticas eficaces para la educación especial en la primera infancia.

[www.challengingbehavior.org](http://www.challengingbehavior.org)

El Centro de Asistencia Técnica sobre Intervención Social y Emocional para Niños Pequeños toma las investigaciones que muestran qué prácticas mejoran los resultados sociales y emocionales para los niños pequeños que tienen o están en riesgo de retrasos o discapacidades, y crea productos y recursos gratuitos para ayudar a los encargados y proveedores de servicios a aplicar estas prácticas en su trabajo.

## Inclusión

[www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC\\_NAEYC\\_EC\\_updatedKS.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf)

La División para la Primera Infancia (DEC) y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) han publicado una declaración conjunta de posiciones, la Inclusión en la Primera Infancia (Early Childhood Inclusion), sobre el tema de la inclusión

de los niños pequeños con discapacidades en los primeros ambientes de guardería y educación. El documento ofrece una guía integral y convincente sobre las prácticas inclusivas.

[www.specialquestlibrary.org](http://www.specialquestlibrary.org)

La Biblioteca Multimedia de Capacitación SpecialQuest (SpecialQuest Multimedia Training Library) apoya la inclusión de alta calidad de los niños pequeños con discapacidades desde el nacimiento hasta los cinco años (pre jardín de infantes) y de sus familias en los primeros ambientes de guardería y educación. SpecialQuest del Nacimiento hasta los Cinco Años (SpecialQuest Birth-Five) acaba de agregar la Serie sobre Inclusión en Preescolar (Preschool Inclusion Series) a esta biblioteca. La nueva serie se concentra específicamente en la inclusión de alta calidad de los niños de preescolar (de tres a cinco años de edad) con necesidades especiales en los primeros ambientes de guardería y educación. Todos los videos, sesiones de capacitación y folletos de SpecialQuest están disponibles sin costo, gracias al subsidio de la Oficina de Head Start y se pueden descargar; o se pueden solicitar las series en DVD/CD en el sitio web.

## Alfabetización de la familia

[www.sonoma.edu/cibs/familyliteracy](http://www.sonoma.edu/cibs/familyliteracy)

El Centro Nacional para la Alfabetización Familiar de Head Start (NHSFLC), Universidad del Estado de Sonoma, brinda capacitación y asistencia técnica sobre alfabetización de la familia y principios de matemática, las que incluyen adaptaciones y servicios especiales para los niños con discapacidades. NHSFLC ofreció 574 sesiones de capacitación en el año fiscal 2008-09 a programas de Head Start y sus asociados, los que recibieron la capacitación y materiales sin cargo. Todos los materiales de NHSFLC se basan en investigaciones y se fundamentan en enfoques prácticos para ser utilizados directamente por las familias, encargados, maestros y especialistas en intervención. Se pueden encargar los materiales y otros se pueden descargar del sitio web mencionado arriba. Para obtener más información, comuníquese con Joanne Knapp-Philo PhD, Directora, al 805-388-5634. PhD, Director, at 805-388-5634.

## Bases para el aprendizaje en preescolar

[www.cde.ca.gov/sp/cd/rel/documents/preschoollf.pdf](http://www.cde.ca.gov/sp/cd/rel/documents/preschoollf.pdf)

Por primera vez, California ofrece a sus educadores de la primera infancia un conjunto de bases para el aprendizaje en preescolar, un paso importante para unificar y coordinar el sistema de la educación en la primera infancia en el estado y mejorar la calidad de todos los servicios educativos para los niños pequeños. Estas bases se fundan en investigación, son adecuadas para el desarrollo y son muy valiosas tanto para los educadores como para los padres. Las bases tienen su fundamento en los principios de diseño universal para el aprendizaje, y por ello promueven el aprendizaje y desarrollo de todos los niños pequeños en California, incluso los niños con discapacidades. Las bases están disponibles para descargar del sitio web mencionado.

¿Para qué comprar?

La Biblioteca de Recursos en Educación Especial (RiSE) presta materiales sin cargo a los residentes de California; las personas que utilizan los materiales sólo pagan los cargos de franqueo por la devolución. La lista de materiales de esta página es sólo una pequeña muestra de los que están disponibles. Visite [www.php.com/services/libraries](http://www.php.com/services/libraries) para ver el catálogo completo. Para solicitar materiales, llame por teléfono o envíe un mensaje de correo electrónico (e-mail) a Judy Bower, bibliotecaria de RiSE. 408-727-5775; [judy.bower@php.com](mailto:judy.bower@php.com).

### Inclusión

#### *La situación legal actual de la inclusión*

Steven Lake y John Norlin. Horsham, PA: LRP Publications. 2006. 100 páginas. Esta guía de referencia analiza la evolución de la legislación relacionada con la inclusión y examina la obligación de proporcionar el ambiente menos restrictivo (LRE) de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades, además de cómo el LRE se extiende a actividades extracurriculares y servicios relacionados. Llamada número 23922.

#### *Todos pertenecen: Cómo cambiar las actitudes negativas hacia los compañeros de clase con discapacidades*

Arthur Shapiro. Nueva York, NY: Routledge Falmer. 2000. 551 páginas. Este libro interesante e integral ofrece una guía práctica y basada en investigaciones a los educadores y encargados de las políticas que se enfrentan al proceso de incluir a los niños con discapacidades en la clase de educación general. Llamada número 23595.

#### *La inclusión—Una nueva perspectiva: Estrategias prácticas para ayudar a todos los estudiantes a alcanzar el éxito*

Linda Tilton. Shorewood, MN: Covington Cove. 2003. 202 páginas. Creado específicamente para los maestros pero útil también para los padres, este libro ofrece ideas prácticas sobre cómo modificar los materiales para los estudiantes con discapacidades, cómo utilizar una serie de actividades para crear una clase inclusiva, cómo mantener criterios de exigencia elevados pero permitir diferentes resultados, y cómo programar a los estudiantes para clases equilibradas. Un capítulo escrito específicamente para los padres sugiere formas de ayudar a los niños en el hogar. Llamada número 23406.

#### *La inclusión da resultado: Cómo crear*

#### *programas de guardería que promuevan el sentido de pertenencia en los niños con necesidades especiales*

Departamento de Educación de California. Sacramento, CA: CDE Press. 2009. 85 páginas. Esta guía práctica es especialmente útil para los proveedores de servicios de guardería que recién comienzan a inscribir a niños con necesidades en sus programas. Este documento describe formas de crear un ambiente de guardería inclusivo exitoso, además de estrategias para encontrar ayuda y apoyo adicionales para los niños y sus familiares. Llamada número 24212.

#### *La inclusión en preescolar*

Claire Cavallaro y Michelle Haney. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing. 2008. 399 páginas. Elaborado para los educadores, personal de Head Start y proveedores de servicios de guardería, este recurso ofrece estrategias comprobadas en la práctica y basadas en investigaciones, formularios reproducibles y estudios de casos, todos ellos seleccionados para apoyar la inclusión de los niños pequeños con discapacidades en programas para la primera infancia. Llamada

número 24010.

#### *Consejos para capacitación del personal: El enfoque en el ambiente menos restrictivo (LRE) y la inclusión*

Sheila Fernley. Horsham, PA: LRP Publications. 2007. 96 páginas. Este manual explica los temas relacionados con el cumplimiento en el orden legal y práctico del LRE (ambiente menos restrictivo) y la inclusión. Cada una de las guías de actividades del libro apoya el desarrollo profesional de alta calidad e integral, y ofrece preguntas para promover el debate, artículos de apoyo, recursos para moderadores y mucho más. Llamada número 24071.

### Especialmente para los padres

#### *El Programa Individualizado de Educación (IEP) y consejos de inclusión para padres y maestros*

Anne Eason y Kathleen Whitbread. Verona, WI: Attainment Company. 2006. 76 páginas. Este libro ofrece consejos prácticos para que los padres sean defensores más eficaces de la inclusión de sus hijos en clases de educación general y para que los maestros promuevan las asociaciones eficaces con las familias. Llamada número 23885.

## ¿Debería *The Special EDge* convertirse en “verde”?

¿Cómo le gusta leer *The Special EDge*? ¿Qué le parecería si estuviera disponible principalmente como un adjunto enviado por correo electrónico (e-mail) o como archivo para descargar del sitio web de *EDge*? Por favor díganos qué opina por correo electrónico, teléfono, fax o por carta; o complete un formulario en línea. De una manera u otra, esperamos recibir sus respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo prefiere leer *The Special EDge*: en línea, en PDF o impresa?
- ¿Leería menos el boletín si sólo estuviera disponible en formato electrónico?
- ¿Suele compartir los artículos de *The Special EDge* con un amigo o colega?
- ¿Alguna vez ha utilizado un artículo o adjunto de *The Special EDge* en una sesión de capacitación profesional?

Correo electrónico: Giselle en [giselle.blong@calstat.org](mailto:giselle.blong@calstat.org)

Teléfono: Giselle en el 707-849-2275

Fax: *The Special EDge* en el 707-586-2735

Visite: [www.calstat.org/Greensurvey/](http://www.calstat.org/Greensurvey/)

Correo: *EDge* Going Green c/o Giselle, CalSTAT/NCOE, 5789 State Farm Drive, Suite 230, Rohnert Park, CA 94928

# Calendario para 2010

## Del 20 al 24 de abril

### La Mejora de Programas Empieza en el Hogar... "Hace Falta un Padre"

Esta Cuarta Conferencia Anual sobre el Título I para Padres de California está dirigida a los padres, administradores de escuelas, y a todos los educadores. La conferencia se concentrará en el desempeño de los estudiantes, el liderazgo para la mejora escolar, la participación de los padres, las mejores prácticas y más. San Diego. Para más información, comuníquese con Diane Haney en [info@caeeconference.com](mailto:info@caeeconference.com) o al 619-822-4382; o visite [www.californiatitle1parent-conference.com](http://www.californiatitle1parent-conference.com).

## Del 21 al 23 de junio

### Décima Conferencia Nacional de Investigación de Head Start

La conferencia de investigación de Head Start de este año destacará, entre otros temas, la investigación sobre cómo promover el desarrollo de los niños pequeños y comprender la forma en que las familias, las escuelas, las comunidades y la cultura dan forma al desarrollo de los niños pequeños. Washington, DC. Para obtener más información, llame al 202-232-8777 o al 800-424-2460; o visite [www.acf.hhs.gov/programs/oprnlbsrc](http://www.acf.hhs.gov/programs/oprnlbsrc).

## Del 2 al 4 de agosto

### Megaconferencia sobre la Primera Infancia de la División de Programas de Educación Especial (OSEP)

Esta conferencia de la División de Programas de Educación Especial (OSEP) tiene el propósito de reunir a toda la comunidad de la OSEP (OSEP y sus asociadas) para que participen en un diálogo en colaboración destinado a alcanzar un acuerdo común sobre las responsabilidades que comparten para mejorar los resultados en los bebés, niños pequeños, niños y jóvenes con discapacidades y sus familias. El evento incluye la Conferencia del Centro para Padres, la Conferencia Nacional sobre la Primera Infancia, una sección sobre Liderazgo en Colaboración, y la Conferencia sobre Liderazgo de la OSEP. Arlington, VA. Para la Conferencia del Centro para Padres, comuníquese con Kerry Jo Johnson en [kerryjo.johnson@pacer.org](mailto:kerryjo.johnson@pacer.org); para la Conferencia Nacional sobre la Primera Infancia, comuníquese con Betsy Ayankoya en [ayankoya@mail.fpg.unc.edu](mailto:ayankoya@mail.fpg.unc.edu); y para la Conferencia sobre Liderazgo de la OSEP, comuníquese con Tamara Infante en [tinfante@aed.org](mailto:tinfante@aed.org). Todos

los asistentes deben participar en la sección sobre Liderazgo en Colaboración. La inscripción comienza en mayo.

## Del 14 al 17 de octubre

### Conferencia Internacional sobre Niños Pequeños con Necesidades Especiales y sus Familias

"Las intervenciones intencionales" es el tema de esta conferencia de la División para la Primera Infancia (DEC) que explorará las formas en que los equipos y profesionales pueden actuar con inteligencia, guiados por un propósito e informados por datos al crear ambientes de aprendizaje que promuevan el crecimiento de los niños pequeños con aptitudes diversas dentro de los ambientes familiares y de la comunidad. Kansas City, MO. Para obtener más información, llame al teléfono 406-543-0872; por correo elec-

trónico (e-mail) a [dec@dec-sped.org](mailto:dec@dec-sped.org); o visite [www.dec-sped.org/Conference](http://www.dec-sped.org/Conference).

## Del 3 al 6 de noviembre

### Conferencia y Exposición Anual de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños

El Instituto Nacional del Desarrollo para Niños Negros y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) están colaborando en una conferencia conjunta para los padres y profesionales, con el fin de presentar las mejores prácticas y nuevas investigaciones sobre cuidado de los niños, educación, desarrollo de los jóvenes, bienestar infantil, apoyo para la familia, paternidad y mucho más. Anaheim, CA. Para obtener más información, llame al teléfono 202-232-8777 o al 800-424-2460; o visite [www.naeyc.org/conference](http://www.naeyc.org/conference).

## Oportunidad de Pruebas e Informes Estandarizados STAR

El Servicio de Evaluación Educativa (ETS) y el Departamento de Educación de California buscan maestros de California con experiencia y actualizados para participar en un curso práctico destinado a establecer criterios de exigencia para la Evaluación Modificada de California (CMA), parte de las pruebas STAR. Para ser elegibles, los educadores deben enseñar un nivel avanzado de lengua inglesa, ciencias o álgebra. Todos los gastos de asistencia a este curso práctico están cubiertos por el ETS, incluso los reembolsos a su distrito escolar por el costo del maestro suplente. Este curso práctico de tres días de duración tendrá lugar en Sacramento, CA, en la semana del 16 de agosto de 2010. Presente su solicitud ahora en [www.startest.org/cma](http://www.startest.org/cma) o comuníquese con Dan Stanley en el 916-403-2428 o en [dstanley@ets.org](mailto:dstanley@ets.org).

## Envíe esto por correo . . . y recibirá una suscripción sin cargo a *The Special Edge*

Solicitud de suscripción	<input type="checkbox"/> Nueva suscripción	<input type="checkbox"/> Cambio de dirección	<input type="checkbox"/> Cancelar la
Puesto	<input type="checkbox"/> Suscripción electrónica: <i>The Special Edge</i> se le enviará por correo electrónico como archivo PDF		
Dirección postal	<input type="checkbox"/> Administrador escolar	<input type="checkbox"/> Educador	
Otros intereses	<input type="checkbox"/> Familiar	<input type="checkbox"/> Otro	
Envíelo por correo a	<input type="checkbox"/> Cursos en línea <input type="checkbox"/> Talleres y cursos de capacitación <input type="checkbox"/> Liderazgo para padres <input type="checkbox"/> Consultoría sobre educación		
California Services for Technical Assistance and Training (CalSTAT) c/o Napa County Office of Education 5789 State Farm Drive, Suite 230 Rohnert Park, CA 94928 707-849-2275			



## Requisitos de elegibilidad y Early Start

# La crisis del presupuesto de California afecta a los bebés y niños pequeños



Early Start ha sido el programa de California que brinda servicios de intervención temprana “de primera línea” a los bebés y niños pequeños que tienen—o corren el riesgo de tener—una discapacidad o atraso en su desarrollo. El programa fue creado en 1993 a través de la Ley de Servicios de Intervención Temprana de California, (California Early Intervention Services Act) en respuesta a los mandatos de la Parte C de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]). Se funda a través del Departamento de Servicios de Desarrollo de California (California Department of Developmental Services [DDS]) y es administrado en forma coordinada por centros regionales y entidades locales de educación, incluidos los departamentos de educación del condado. Early Start surgió a partir del compromiso de brindar servicios centrados en la familia a bebés y niños pequeños desde el nacimiento hasta los tres años de edad. Básicamente, el programa tiene el objeto de proporcionar un sistema de recomendaciones y evaluación que lleve a la provisión de servicios de intervención individualizados para la primera infancia, brinde apoyo a los bebés y niños pequeños y a sus familias dentro de su comunidad y en “ambientes naturales”, e incluya a las familias como colaboradores en la toma de decisiones.

En muchos sentidos, Early Start es víctima de su propio éxito. Hasta el 1 de octubre de 2009, el programa superó los mandatos de IDEA y proporcionó servicios eficaces de calidad e intervención temprana no sólo a miles de bebés y niños pequeños de California que tenían discapacidades, sino también a aquellos que corrían el riesgo de tener una discapacidad o atraso en su desarrollo. Luego se produjo la crisis de presupuesto actual del estado, que hizo necesario que la legislatura estatal redujera el presupuesto del DDS en \$334 millones en 2009, y que a su vez produjo recortes en la variedad y la cantidad de servicios que los centros regionales

Visite *The Special EDge* en línea para descargar números actuales o anteriores y para suscribirse a sus podcasts; visite [www.calstat.org/info.html](http://www.calstat.org/info.html).

Napa County Office of Education  
California Services for Technical Assistance and Training  
5789 State Farm Drive, Suite 230  
Rohnert Park, CA 94928-3609

pueden pagar con fondos del DDS. Lamentablemente, los servicios de Early Start están entre los que sufrieron recortes. Como resultado, se han hecho cambios en los requisitos de elegibilidad para Early Start, cambios que han coordinado el programa más exactamente con—y que ya no superan—los mandatos de IDEA.

### Cambios en los servicios de Early Start

El cambio principal en Early Start se basa en la diferencia entre los bebés y niños pequeños que tienen un “riesgo establecido” de una discapacidad o retraso en su desarrollo y aquellos que corren “un riesgo elevado”. Aquellos que tienen un riesgo establecido continuarán recibiendo servicios como lo requiere IDEA en la Parte C; aquellos que tienen un riesgo elevado no recibirán servicios a través de Early Start pero recibirán el control de su desarrollo a través de un nuevo Programa de Prevención proporcionado por centros regionales. Un riesgo establecido es un trastorno o factor médico importante conocido que contribuye al atraso en el desarrollo de un bebé o niño pequeño. Por ejemplo, los niños diagnosticados con un impedimento único y de baja incidencia—tales como los niños con un impedimento del oído, la vista u ortopédico y los niños

con síndrome de Down, síndrome X Frágil, u otros trastornos genéticos que pueden llevar a una discapacidad—continuarán siendo elegibles para recibir servicios de Early Start. Sin embargo, aquellos niños que tienen dos o más factores de riesgo que pueden llevar a una discapacidad—tales como los bebés nacidos prematuramente o con bajo peso al nacer, por ejemplo, o los niños cuyas madres consumieron drogas o alcohol durante el embarazo—ahora no son elegibles para Early Start a menos que hayan sido diagnosticados con una discapacidad específica o retraso significativo.

Asimismo, Early Start ha tenido que cambiar el grado de retraso en el desarrollo de un niño que determina la elegibilidad de ese niño. Si el niño es menor de veinticuatro meses de edad en el momento en que se lo deriva, el niño debe demostrar un retraso del 33 por ciento en una o más áreas.<sup>1</sup> Si un niño es mayor de veinticuatro meses de edad en el momento en que se lo deriva,

*Early Start, continúa en la página 12*

1. Estas cinco áreas incluyen el desarrollo cognitivo; el desarrollo físico y motor; inclusive de la vista y el oído; el desarrollo de la comunicación; el desarrollo social o emocional; y el desarrollo de adaptación.